

### **3. EL EDUCADOR DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS Y SU IDENTIDAD PROFESIONAL.**

---

3.1.	El educador de personas jóvenes y adultas y su profesionalidad. ....	79
3.1.1.	La proletarización de los educadores y la profesionalidad. ....	80
3.1.2.	¿Ser profesional? .....	131
3.1.3.	Dificultades y posibilidades para la profesionalidad.....	165
3.2.	Elementos Constitutivos de la identidad del educador de personas jóvenes y adultas. ....	176
3.2.1.	Conceptos de Identidad.....	176
3.2.2.	Identidad profesional del educador de jóvenes y adultos. ....	181
3.2.3.	Las Imágenes del educador de jóvenes y adultos y la constitución de su identidad.....	239
3.3.	Proletarización y malestar docente: obstáculos en la constitución de la identidad profesional.....	279



**E**n el desarrollo de los procesos educativos con jóvenes y adultos intervienen, como ya se explicó en el capítulo anterior, múltiples factores que son de dos tipos: macro, es decir, exógenos al aula y micro o endógenas. Entre los primeros se encuentran: las políticas internacionales, el contexto nacional, la política y estructura institucional, etc. En los segundos están: el currículo, los educandos, los educadores, la metodología, entre otros.

Evidentemente, varios de los factores mencionados quedan fuera del alcance de la presente investigación, por lo que su acción se circunscribe a favorecer la reflexión sobre la importancia de que las y los educadores de personas jóvenes y adultas se reconozcan como tales, es decir, el eje de reflexión es el de su identidad profesional y su profesionalidad.

Considero que es importante promover la reflexión sobre la identidad profesional como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas porque los asesores, técnicos docentes, facilitadores, capacitadores, promotores, animadores socioculturales, o como se les denomine, que atienden los programas de EPJA, desarrollan el rol de educadores. Sin embargo, a través de la experiencia personal, del contacto con muchos de ellos, y de la información obtenida a través de esta investigación, se evidencia que, en algunos casos, los propios educadores no se auto perciben como educadores o subestiman su papel. Esto se debe, por una parte, a las condiciones en las que trabajan y, por la otra, al escaso estatus que se les otorga, lo cual repercute directamente en la forma en la que desempeñan su práctica educativa.

De igual manera, las autoridades de la institución no reconocen en los hechos una identidad de educadores a estos agentes operativos, y mucho menos se les considera como profesionales de la educación.

Lo anterior me llevó a preguntarme ¿qué sucede con los educadores de personas jóvenes y adultas al trabajar en condiciones inadecuadas, la mayoría de ellos sin un salario o con un salario bajo, sin formación pedagógica, sin estabilidad laboral, con poco reconocimiento social, sometidos a la presión institucional, expuestos a factores de desprofesionalización; y tratando de sobrevivir en un país lleno de desigualdades económicas, con un alto índice de rezago educativo, con problemas de nutrición, salud, vivienda, empleo; en un contexto internacional de neoliberalismo y globalización y cuyos educandos padecen estas mismas situaciones de marginación?

A través de mi experiencia como educadora de personas jóvenes y adultas, y como formadora de educadores, además de la información que obtuve con mi investigación, considero que parte de la respuesta a esta pregunta es que por las condiciones en las que el educador de personas jóvenes y adultas desarrolla su actividad, tanto en lo económico, social, en formación, entre otras, se genera una débil identidad como educador; asimismo se genera un malestar docente desfavorecedor para su autoestima y su auto imagen, que repercute en la constitución de su identidad, no sólo como profesional sino como educador de personas jóvenes y adultas. Todo lo anterior impacta en el desarrollo de su práctica, en términos de la calidad que pueda ofrecer.

Considero que es importante que estos agentes asuman su identidad como educadores para que: a) desarrollen su práctica educativa con una mayor conciencia y reflexión sobre su papel; b) luchen por obtener mejores condiciones para el desempeño de su actividad; c) busquen y ganen el reconocimiento social y de la administración educativa; d) tengan una mayor autoestima, a través de mejorar su auto imagen como educadoras y educadores de jóvenes y adultos, y con ello se favorezca la constitución de su identidad y se contribuya a su profesionalidad.

No sólo se trata de que se asuman como educadores, sino que se vaya constituyendo en ellos una identidad profesional.

Este capítulo abordará el tema de la identidad profesional de las y los educadores de personas jóvenes y adultas porque es importante que las y los educadores se reconozcan a sí mismos como educadores para que mejoren su propia intervención educativa y la realicen con profesionalidad.

Analizar la identidad profesional de las y los educadores de jóvenes y adultos nos lleva a buscar la relación entre el fenómeno de proletarización de la enseñanza, las concepciones del ser profesional, la imagen que se tiene de la actividad educadora, el malestar docente y la constitución de la identidad.

El objetivo del presente capítulo es reflexionar sobre los temas señalados para tratar de entender las causas que han dificultado que el educador de adultos construya una identidad profesional. Por tal motivo, es necesario revisar ¿qué se entiende por identidad? ¿cómo se constituye la identidad como educador? ¿qué significa ser profesional? ¿cómo influyen las condiciones en las que los educadores desarrollan su práctica educativa en el malestar docente y cómo ambos obstaculizan la constitución de la identidad y del ser profesional?

Cabe reiterar que el educador de personas jóvenes y adultas, aunque él mismo no lo reconozca, desarrolla una actividad educativa por lo que algunos planteamientos derivados de investigaciones en torno a los docentes del sistema escolarizado son válidos para el educador de adultos, con sus respectivas diferencias. Por tal motivo, en el presente capítulo se retoman las aportaciones de dichas investigaciones como un marco de referencia general, previo a analizarlos y confrontarlos con los datos obtenidos a través de la investigación de campo.

Asimismo, se presentan algunos comentarios e información obtenida a través del proceso de aplicación de la propuesta de formación desarrollada con dos grupos de la Licenciatura en Educación de Adultos y del Diplomado “La Práctica educativa de los educadores de adultos” y de los instrumentos aplicados durante el mismo, que hacen referencia a la identidad profesional del educador de adultos y a las dificultades para construirla.

La tesis básica de este capítulo se muestra en el gráfico 3.1

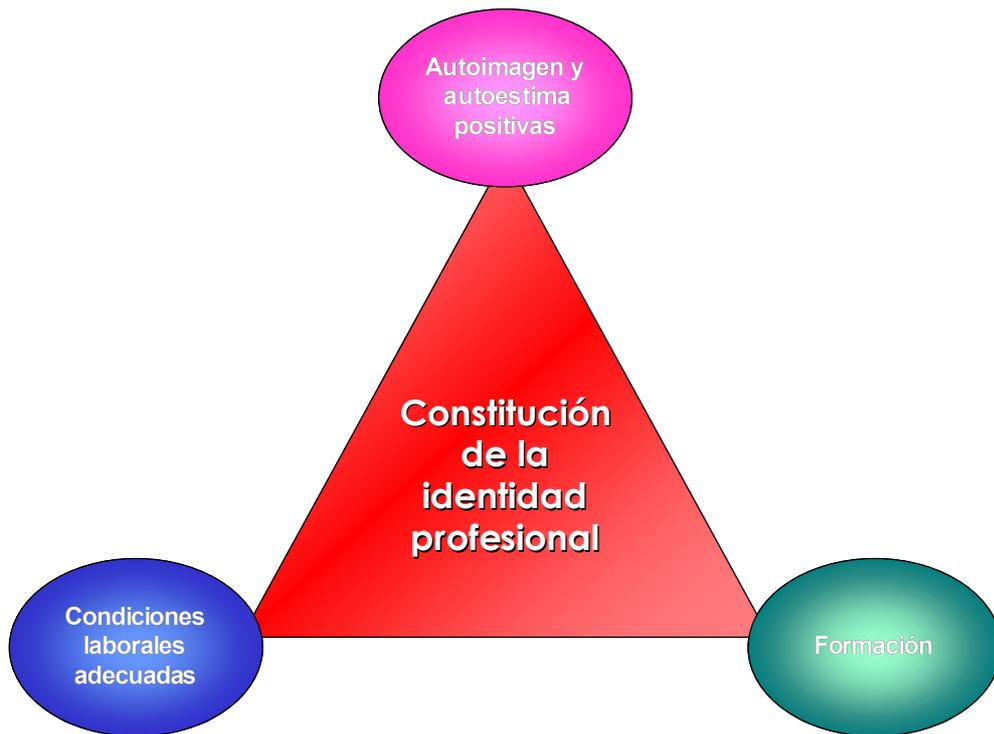


Gráfico 3.1 Elementos imprescindibles para favorecer la constitución de la identidad profesional de las y los educadores de personas jóvenes y adultas

### 3.1. El educador de personas jóvenes y adultas y su profesionalidad.

Desde hace tiempo surgió en la sociología un cuestionamiento acerca de si la docencia podría considerarse o no una profesión y, por lo tanto, si el profesor era o no un profesional. Algunos teóricos consideran que no puede asignarse a la enseñanza la categoría de profesión sino de semiprofesión, por los rasgos que la caracterizan, como el tener una débil estructura, estar altamente burocratizada y tener poca valoración dentro del mercado laboral.

La administración educativa tiene una gran responsabilidad de que esto ocurra pues existe una fuerte contradicción entre el planteamiento discursivo de la política educativa y la realidad de la práctica educativa con jóvenes y adultos. Las condiciones económicas y materiales son precarias; las oportunidades de formación son escasas; sus posibilidades de movilidad social son mínimas; hay poco reconocimiento a su esfuerzo y dedicación a pesar de que tienen una gran responsabilidad y las funciones que realizan son complejas. Todo ello lleva a que en los docentes se generen más frustraciones que situaciones gratificantes, con lo que se va perdiendo su interés por la función docente.

Por otra parte, los procesos sociales generados por los cambios de las sociedades provocaron la resignificación de las funciones de la educación institucionalizada y de la participación de la sociedad en ella, lo que ha repercutido en la devaluación de la imagen social y del estatus del profesor.

El debate teórico profesión vs. semiprofesión ha conducido a analizar las condiciones en las que se desarrolla la práctica del profesorado y sus repercusiones en la autoestima y en la generación del malestar docente.

El avance hacia la profesionalidad, más que hacia la profesionalización, requiere clarificar lo que se espera de los educadores, de la administración educativa, de la administración gubernamental y de la sociedad.

El cuestionamiento sobre la profesionalidad del profesorado se agudiza más cuando se trata de un educador de adultos, pues se enfrenta a situaciones aún más desfavorecedoras que las del magisterio. Generalmente, ni el mismo educador de adultos se considera a sí mismo como un educador, mucho menos como un profesional de la enseñanza.

Algunos de los rasgos característicos del educador de jóvenes y adultos, como no recibir un salario o que este sea escaso, no tener una formación pedagógica, y en algunos casos ni derechos laborales, están íntimamente vinculados con la ideología dominante funcionalista de los sectores en el poder y de la élite del país, que se expresa en propiciar un servicio que deja mucho que desear y que es otra forma de marginación a los sectores de la población en pobreza y extrema pobreza.

Para ofrecer el servicio de calidad al que tiene derecho el educando adulto, de todos los niveles educativos pero especialmente del nivel básico, es necesario asignar un mayor presupuesto a las instituciones de educación para adultos y que éste sea administrado con honradez para que en vez de que se quede en los bolsillos de unos cuantos funcionarios corruptos, como sucede actualmente, beneficie realmente al educador y al educando. Se requiere ofrecer mayores posibilidades de profesionalización y de profesionalidad del educador, con todo lo que ello implica, así como tener la infraestructura adecuada para hacer efectivo el derecho de los educandos a recibir una educación digna, derecho que en el fondo significa el respeto por su condición de ciudadano, no importando a que clase social pertenece.

### ***3.1.1. La proletarización de los educadores y la profesionalidad.***

Es necesario dirigir esfuerzos para profesionalizar al educador, aunque más que sólo profesionalizarlo se trata de promover el desarrollo de su profesionalidad ¿pero qué es esto de la profesionalización y de la profesionalidad del educador?

Para responder al cuestionamiento anterior es necesario abordar algunos conceptos, muy relacionados entre sí, tales como, ser profesional, la profesión, el profesionalismo, la profesionalización y la profesionalidad.

Antes de revisar los conceptos mencionados es imprescindible enmarcar el fenómeno conocido como proletarización del profesorado, porque está estrechamente ligado a los movimientos profesionalizadores.

### 3.1.1.1. Proletarización del profesorado.

La proletarización del profesorado ha sido planteada, investigada y analizada por teóricos como Apple (1987), Jungck (1990), Lawn y Ozga (1988), Desmore (1987), Contreras (1997), Imbernón (1996), Cabrera (1994), Jiménez Jaén (1988), Martínez Bonafé (1991), entre otros.

De acuerdo con Contreras, *“la tesis básica de esta posición es la consideración de que los docentes, como colectivo, han sufrido o están sufriendo una transformación tanto en las características de sus condiciones de trabajo, como en las de las tareas que realizan, que los acercan cada vez más a las condiciones e intereses de la clase obrera”*. (Contreras, J. 1997:19).

Pero ¿qué implica hablar de condiciones de trabajo? Peiró *et. al.* (1996) plantean la dificultad de definir con precisión el significado del concepto “condiciones de trabajo”, pero señalan que en ella se incluyen diversas variables que aluden al medio ambiente en el que se desarrolla el trabajo, cualquier aspecto circunstancial, ya sea físico, temporal o de otra índole, en el que se produce la actividad laboral, sin ser el trabajo en sí mismo.

Para concretar lo que se puede considerar como “condiciones de trabajo”, estos mismos autores, basados en otros teóricos, proponen la siguiente clasificación:

- a) Condiciones de empleo.
- b) Condiciones ambientales.
- c) Condiciones de seguridad.
- d) Características de la tarea.
- e) Procesos de trabajo.
- f) Condiciones sociales y organizacionales.

A continuación se describe cada una de ellas y se ilustra con los datos obtenidos durante la presente investigación realizada con las y los educadores de jóvenes y adultos. Estos datos se obtuvieron de algunos comentarios y notas del Diario del profesor, el diario de clase, así como de algunas cartas escritas a partir de la técnica “Cartas a la Doctora Corazón” (ver anexos) que reflejan la situación que viven los educadores y educadoras de adultos. Cabe señalar que algunas de las condiciones de trabajo mencionadas en la clasificación que hacen Peiró *et. al.* se ilustrarán más detalladamente con el análisis del fenómeno de la proletarización, al ser parte del mismo. También se retomarán al abordar el tema del malestar docente, ya que como estos mismos teóricos señalan, las condiciones laborales pueden provocar consecuencias en la salud, las actitudes, el rendimiento y el clima laboral.

#### a) Condiciones de empleo.

Incluyen las condiciones de contratación, salario, estabilidad, entre otras.

Veamos, cuáles son las condiciones de empleo de las y los educadores de jóvenes y adultos participantes en esta investigación.

M2: "...Desde el momento en que nos pagan nos volvemos proletarios.

...el educador tiene ya la calidad de obrero". [Fragmento extraído del diario de la profesora].

C: "...entramos en el tema de los sueldos tan bajos para el docente o quien se dedica a la educación, muchos compañeros se sienten inconformes y en algunos casos desilusionados". [Fragmento extraído del diario de clase].

"Esto refleja la realidad de docentes en su mayoría a nivel nacional y mundial donde los salarios nos preocupan".

M3: "La carta de S2 nos dejó, o por lo menos lo digo por mí, con la preocupación de que en el momento menos pensado cambie tu situación laboral. Ojalá que pronto ella pueda ubicarse en alguna otra actividad que le agrade y convenga"

S2: "Yo según esto tengo una pensión segura, sin embargo no la sentimos segura porque antes, antiguamente, cuando yo empecé a trabajar, digamos todos, eh, nosotros los trabajadores, los que estábamos en activo aportábamos para los jubilados, entonces había seguridad porque siempre los trabajadores activos proporcionábamos el sustento, digamos, para los jubilados; ahora resulta que no, ahora todo ese dinero que anteriormente los activos daban se va a las AFORES, que por cierto a ellos tampoco les tienen muy asegurada una pensión digna, y a nosotros nos dejan al amparo, yo digo, entre comillas, del Gobierno Federal.

Entonces, la jubilación dónde va a quedar porque ya no dependemos de nuestros compañeros, porque además se va a privatizar, esa tendencia hay, entonces, este, ¿qué va a pasar con nuestras jubilaciones?" [Fragmentos extraídos de las grabaciones en audio de las sesiones]

C2: "Antes sí estaba federalizado (el INEA), éramos federales y nos pagaba el gobierno federal, pero... se descentralizó y entonces ya ahora era..., es la mitad, o sea, en cuanto a recursos económicos, la mitad el Estado de México y la mitad el gobierno federal. Entonces, desde que pasó es como que a nosotros en todo nos van limitando, inclusive hasta en materiales, por ejemplo, en la oficina no podemos utilizar hojas blancas porque "¡ah, no, utiliza las de reuso!" [Fragmento extraído de la historia de vida]

R: "(se tiene que) luchar para que te den el presupuesto asignado y así ponerlo en operación". [Fragmento extraído de la historia de vida]

R: "Te sientes presionado, por ejemplo, que no te pagan, que te pagan una porquería, que estás en un lugar horrible, la verdad, que no hay condiciones, esa es la educación de adultos también es el sufrimiento del educador, del alumnos, del adulto, que llega a lugares horribles que porque eso..., que porque es pobre tiene que estar en un lugar pobre, cuando no hay insta..., cuando debiera haber instalaciones adecuadas". [Fragmento extraído de la historia de vida]

S2: "Opina que al igual que sucede con el obrero, no se valora el trabajo del educador, su sueldo es devaluado, su trabajo exhaustivo, son sólo ejecutores." [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

P: "Narra que el técnico docente que coordinaba sus actividades como educadora, cuando alguien no cumplía con las metas decía: "castígalo, págale al último, porque no acreditaron todos". [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

J: “hace énfasis en que es poco el presupuesto asignado a la educación y que el tiempo para cubrir los programas también es poco.” [Fragmento extraído del Diario de clase]

“M3: no hay un pago, es un pago por productividad pero la verdad es mínimo ¿no? Hay gente que sí le echa ganas, saca \$ 800.00 (80 €), \$ 700.00 (70 €) mensuales y gente que no, yo tengo cheques para pagar hasta por \$ 20.00 (2 €). Entonces pagarle \$ 20.00 (2 €) a un asesor es..., ahora sí que hasta nos da pena a nosotros llegar y..., qué son \$ 20.00 (€), ni el tiempo de estar dando clases”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]



A través de los bajos ingresos se refleja la proletarización que han venido sufriendo las y los educadores de jóvenes y adultos.

R: “Creo que si hubiera un buen sueldo, más o menos, no, no lo tendríamos que andar buscando ni viendo otras cosas, dedicarnos de lleno a lo que es el INEA, pero desafortunadamente hay muchos compañeros que tienen que andar buscando esos ingresos.

Supuestamente la educación es una de las prioridades para atender y se le destina menos recursos, menos a la educación de adultos ¿no?, aún menos. Entonces yo creo que si se atendiera por ahí, se tendría gente inclusive más preparada, a lo mejor, trabajando en esto. Pero la gente que tiene un buen, ahora si hablamos de buena formación, se va a trabajar a donde paguen mejor y le paguen bien. Podríamos tener buena gente en el INEA, pero el sueldo no los ayuda y no los convence, esa es la realidad”. [Fragmento extraído de la historia de vida]

“Los días cambian y ahora ya no piensan tanto en su trabajo sino en las quincenas”.

Coordinador: “...la gente que busca otras cosas no es porque les guste trabajar, o sea, sino que es en la búsqueda también de..., es la necesidad, digamos, económica la que lleva a la gente a hacer otras actividades, no es que diga ‘bueno, a ver ahora qué hago, ahora voy a trabajar”.

R: “Y bueno, a nosotros nos capacitaban cada año, cada año, y luego 2 veces, porque a veces nada más era de ir a cobrar porque nos pagaban..., creo \$75.00 (7,50 €), nos pagaban, por tener un grupo de 10 personas, al mes, llevábamos el avance académico que nosotros teníamos, se llamaba SIASE, o SIAL, que quiere decir ¿qué? Sistema Integrado de Información de Alfabetización. SIACSE, el SIASE, SIAL y el SIBAS, que es para secundaria, entonces ese era el registro que

nosotros llevábamos para controlar a los usuarios, en ese registro traía..., los datos que contenía ese..., ese manual era largo, traía: sexo, este, su domicilio y bueno, tenía los cuadritos para registrar lectura, cálculo básico”. [Fragmento extraído de la historia de vida]

En el comentario anterior aparecen, además de las condiciones económicas deficientes, la rutinización y pérdida del sentido de la educación fomentadas por la propia institución a través de su normatividad burocrática.

C2: “Cuando se pagaban los \$ 110.00 por grupo que tenía uno, hubo ahí problemas porque hubo quien..., compañeros asesores tenían grupos fantasma y se les pagaba más de sus 110 ¿no?, tenían hasta 2 grupos fantasma y ellos cobraban como si nada, hubo problemas, hubo cambios porque se les, se les encontró los fallos que tenían.

Vino el pago por productividad y se espantaron en la delegación porque ya eran cantidades enormes, porque la gente, realmente como se les planteo el pago, vieron mucha..., este, pues sí vieron la fuente ¿no?, de que pues hay que trabajarle para poderle ganar, porque hubo gente que ganaba, este, \$ 1,000.00, \$ 2,000.00 al mes, pero a la hora de pagarlo junto, porque se le atrasaban los cheques de 3 meses, ya eran \$ 6,000.00, entonces la gente, eh, decía “no pues sí reditúa”, pero en la delegación estatal se espantaron porque fue de 110, de pocos grupos, aunque hubiera grupos fantasmas, a ver una cantidad tan grande, tan mayor, ya empezó a dudar más que realmente estuvieran trabajando los asesores. Entonces, a uno como técnico lo obligaban, lo forzaban a que realmente viéramos que sí daban sus capacita..., sus asesorías bien, que utilizaran el material, o sea, exigir más de arriba hacia nosotros”. [Fragmento extraído de la historia de vida]

“...el objetivo de la gente..., algunas sí llegan y dicen “cuánto es por..., cuánto va a ser por el certificado, o cuánto me cobra porque me dé el certificado”; alguna otra persona llega y dice “no, a mi me gustaría aprender esto, ¿por qué?, porque mi hijo me está diciendo que, que cómo se saca un área, que cómo se saca un perímetro..., ahí está la contraparte ¿no?... ¿cuánto va a ser por mi certificado?”

“En algunos casos algunos de los jóvenes adultos que son designados a colaborar como educadores, te sobornan, lo hacen con el fin de que los sustituyas de ese cargo, creo que en este momento es cuando entra tu calidad moral y ética” [corrupción vs. Profesionalidad]

M2: “Los sueldos bajos propician corrupción. Le propusieron vender certificados de primaria en \$ 4,000.00 (400 €)”. [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

Los párrafos anteriores permiten echar un vistazo a cómo las condiciones salariales tan ínfimas pueden llevar a la corrupción, pues hay una realidad de credencialismo que propicia la corrupción cuando se engancha con la proletarización, además de que es evidente que a las autoridades les disgusta tener que pagar más, por lo que refuerza sus mecanismos de control y su normatividad burocrática que, a fin de cuentas, no beneficia la calidad del proceso educativo.

En esta corrupción, una de las participantes también confiere responsabilidad a las y los educadores

B: “También uno es parte de ese sistema que lo acepta y lo avala; haciendo triquiñuelas aceptamos, a veces, ser parte de la corrupción.

Algunos de los comentarios de las y los educadores reflejan otra de las variables de las condiciones de empleo: la inestabilidad laboral.

B: “A finales de los setenta solicité trabajo en la Escuela Nacional de Maestros y después de casi un año de insistencia, me dieron tres horas. Después de diez años de laborar en esta institución conseguí tiempo completo y centré todos mis esfuerzos en este campo”. [Fragmento extraído del ejercicio ¿Qué significa para mi ser educador(a) de jóvenes y adultos?]

S2: “En el mes de agosto, se perdió el lugar donde trabajábamos las mujeres de la Cooperativa El silo del Ajusco y yo. Ahora no sé qué hacer. ¿Podré trabajar en el INEA? Esto me gustaría. Pienso que sería muy interesante laborar en la enseñanza de la lecto-escritura con los adultos.

¿Tú que me aconsejas?” [Fragmento extraído de una de las cartas del ejercicio “Cartas a la Dra. Corazón]

“La carta de S2 nos dejó, o por lo menos lo digo por mí, con la preocupación de que en el momento menos pensado cambie tu situación laboral. Ojalá que pronto ella pueda ubicarse en alguna otra actividad que le agrade y convenga”.

C2: “Entonces, todos los técnicos como son de confianza pues los contrata directamente la coordinadora, y en algún momento si ella dice `ya hasta aquí, tú no trabajas aquí`, pues ya nos pueden despedir y sin gozar nada de lo que corresponde en cuanto a, a derechos”. [Fragmento extraído de la historia de vida]

A: “Por ejemplo a L, ¿si te acuerdas de L verdad?, yo veía como ella se las ingeniaba y en el INEA las explotan, todo el santo día tienen que estar, no tienen un horario ni sábado ni domingo a veces descansan ni nada; en cambio yo ya trabajo en el Seguro y a mí me dice `tienes que trabajar`, porque, porque a mí me mandan, ¡no voy!, voy porque yo quiero y me quedo porque yo quiero pero si me obligaran diría `es que no está en mi contrato, yo ya tengo un contrato y no me obliga`. Pero por eso me siento libre, porque si yo me quedo es porque quiero, ya sé que no me van a pagar nada”. [Fragmento extraído de la historia de vida]

En este último comentario se observa cómo la inestabilidad laboral va acompañada de explotación, ante la cual el sujeto no reclama porque siente en riesgo su trabajo debido a su propia inestabilidad laboral. Por otra parte, quien narra la situación comparando el nivel de autonomía entre ella y su compañera con respecto a su práctica educativa reconoce la importancia de dicha autonomía, aunque a la vez se muestra una cierta cooptación ideológica cuando finaliza su comentario de que se queda más tiempo en su trabajo porque quiere aunque ya sabe que no le van a pagar, es decir, justifica el hecho de que no le paguen, no le importa si le pagan o no porque –dice– así es, se queda más tiempo en el trabajo porque ella quiere quedarse, y no acepta que el que no le paguen no depende de su voluntad, sino de que sus condiciones laborales no son tan buenas como ella desea.

Otro ejemplo de la explotación y la relación que se establece entre la inestabilidad laboral, el control y la intensificación del trabajo se pudo observar con la narración de otro de los educadores participante:

JM: “CONALEP, es una institución que te contrata, te capacita, te exige lo que no te imaginas: llegar temprano, preparar tus clases, llenar tus avances programáticos, dar los cursos, “te acabamos de escoger para que hagas esto profesor”, y hay veces que no me dejan ir a otro lado, este, te presionan mucho, te absorben, el sábado tengo una junta y es una que te tiran diciéndote una bola de tonterías y terminas desde las 9 a las 2 de la tarde en un auditorio donde ya todos están..., y no te dicen nada, o sea, que te dijeran algo importante, interesante, algo impresionante. Y luego de repente que te digan que el colegio está en un concurso de calidad y..., te dan cursos pedagógicos ¿eh?, y luego a partir de esos cursos pedagógicos tienes que certificar...que quiere decir que has rendido mucho y una vez que certificas y que eres un profesor..., te dicen que son 6 cursos donde..., ¡ah!, donde compites profesor con profesor, que no le digas abiertamente compites por sacar el mejor promedio, y cuando lo consigues dices “¡uy, qué padre! ¿no?”, pero de repente te dicen los que terminen los 6, que ya los terminé los 6 cursos pedagógicos, va a ser un profesor que va a estar contratado de por vida y llega la contratación y ves que entran profesores nuevos y que les dan más horas que a ti, y que nunca llevaron un curso, esa es una presión. Y nunca te hacen un contrato, nunca te hacen nada, no tienes prestaciones, no tienes nada, eso es una presión.

Entrevistadora:

Y esta situación de que contratan a uno y no al que ya hizo todo su esfuerzo ¿cuál crees que sea la causa?

Entrevistado:

Yo creo que la causa es cuestiones laborales, ¿cuáles son las cuestiones laborales?, que a ellos no les conviene tener un profesor de muchos años porque les acarrea..., aunque existe un contrato que te hacen firmar al principio de tus cursos, bueno, y un contrato de tu renuncia, pero de una o de otra forma quien conoce la ley laboral sabe que aunque no existiera nada ya existe una relación de tipo laboral, que lo puedes ganar, o sea, a ellos les conviene correrte en el momento que quieran. O sea, las autoridades son insensibles y esa es una forma de presionarte, son insensibles, por ejemplo, tú pudiste haber llevado todo un semestre de miles de trabajo, de miles de estudios, de motivar a tus alumnos, de, de nunca faltar, de, de traer láminas y, y mil cosas, ¿y quién te las toma en cuenta?, ¡nadie!, esa es la función de un maestro y de repente “profesor muchas gracias ya no lo queremos”, yo lo he visto con muchos amigos, y les dan las gracias y ahí quedo todo, toda tu educación” [Fragmento extraído de la Historia de vida]

Es decir, que la inestabilidad laboral es utilizada como mecanismo de control para presionar al educador a cumplir con la sobrecarga de trabajo.

## b) Condiciones ambientales

Incluye: a) ambiente físico (temperatura, humedad, ruido, iluminación ventilación, contaminación, limpieza, orden, entre otros), b) variables espacio-geográficas (se relaciona con el espacio requerido para poder desarrollar la actividad, su distribución, configuración, así como las

relaciones de territorialidad, hacinamiento, privacidad y aislamiento que se presentan) y, c) diseño espacial-arquitectónico (se refiere al espacio, materiales y equipo necesario).

En cuanto al ambiente físico, las y los educadores participantes expresaron circunstancias como las siguientes:

R: "Recuerdo una que fue satisfacción y a la vez triste. Hicimos un cuartito de..., en una localidad. No teníamos un lugar en dónde estudiar, la gente consiguió maderas, nos regalaron unos rollos de cartón de leche de ese como brillante, pero rollos grandes con que hacen la leche, los cartones de leche y con eso hicieron un cuartito. Hicieron la inauguración, mataron pollos, porque teníamos un cuarto donde estudiar, pusieron piedras planas, una mesita que hicieron ellos..., lo triste fue que duró poco porque llegaron las lluvias fuertes y como era cartón lo destruyeron todo. Eh, eso fue triste pero a la vez nos dio satisfacciones porque pudimos darnos más coraje y, y construimos después de piedra un salón, era oscuro, no tenía mucha luz y eso pero ya era otra cosa. Eh, la gente al ver su cuarto tirado se desmotivó, se sentaban. Fuimos a ver al ayuntamiento, desafortunadamente no había respuesta, no había recursos y se hizo con piedras que juntamos del río, de por ahí y se fue armando, se fue pegando, no muy alto, porque podía..., y se hizo ¿no?, de otra manera y la gente quedó ahí, hasta la fecha ese..., se ocupa para oficinas de no sé qué y aparte para capacitación de adultos, ya nos hicieron un saloncito más o menos. Pero esas, esas satisfacciones enormes, no sé que serían, tristezas, no sé cómo llamarlo."  
[Fragmento extraído de la historia de vida]

La narración de este educador nos muestra que existe malestar por la falta de apoyo y se pone en evidencia las precarias condiciones en las que algunas y algunos de los educadores de jóvenes y adultos desarrollan su práctica educativa, y que son ellos junto con los educandos quienes tienen que dar respuesta a sus necesidades, esto genera un sentimiento ambivalente de satisfacción pero también de tristeza e impotencia.

Es decir que, los educadores además de tener que afrontar el trabajo propiamente educativo tienen que enfrentarse a los fenómenos naturales, debido a la exclusión de la que son objeto, tanto ellos como los educandos jóvenes y adultos, dentro de las políticas educativas y más ampliamente, dentro del sistema económico-social. El motivo de esta exclusión es la marginación e injusticia social que padecen los sectores proletarios de la sociedad, quienes son, en su mayoría, a quienes se ofrecen estos servicios.

En torno a las variables espacio geográficas, algunos comentarios reflejan que no son las óptimas y que generan una lucha por la territorialidad, al no poseer espacios propios sino compartidos o prestados, como se muestra en los siguientes párrafos:

C2: "...para el espacio físico también tuve mucho problema para concertar, no nos prestaban la primaria". [Fragmento extraído de la historia de vida]

A: "...a veces yo creo que es esencial para cualquier educador de adultos tener un lugar apropiado ¿no? Y en la escuela "normal" el maestro discute ¿no?, cómo debe de trabajar con el grupo, qué es elemental, qué debe de tener...."

Y aunque el educador de adultos lo persigue, lo sabe y lo vive, pero no hay, este, no hay forma de que los educadores de adultos lo compartan y lo exijan, si

ni siquiera pueden exigir un sueldo. Les pagan cuando quieren, a la hora que quieren y lo que quieren.” [Fragmento extraído de la historia de vida]

El párrafo anterior muestra que la participante considera que por no tener formación magisterial, no se sabe ni que hace falta, por otra parte es reflejo de la falta de autolegitimación: cómo pueden exigir algo que no merecen si ocupan un lugar que no les pertenece; además ella misma hace alusión de falta conciencia, de organización y lucha

G: “...que más se le puede pedir a un maestro que se pone a dar clase cuando está una señora con su bebé ahí y el chamaquito está llorando” [Fragmento extraído de la historia de vida]

P: “Compartió una experiencia desagradable que le aconteció y que se relaciona con las condiciones en las que se trabaja y que influyen en el ánimo y la imagen que se tiene de los educadores, narra que le dieron un espacio pequeño, luego los corrieron a un sitio inadecuado, no tenía ni un espacio físico, por lo que los educandos se distraían mucho, lo cual la deprimía pues ni las autoridades ni la comunidad hacían nada.” [Fragmento extraído del Diario de clase]

Nuevamente se evidencia el malestar generado por las condiciones laborales y cómo éstas influyen en la autopercepción de sí mismos como educadores al interpretar que la imagen social que se les refleja es de devaluación.

Otra de las narraciones de una de las educadoras participantes hace referencia a la autoimagen devaluada, generada por las condiciones laborales, en las que el espacio geográfico, además de causar conflicto con una compañera, la lleva a actuar a partir de su falta de autolegitimación y de autoestima como educadora:

A: “...hace poco hicieron un cambio en el trabajo, quitaron a la maestra, a mi compañera la maestra T, le quitaron su lugar y ni siquiera le avisaron, entonces ella se enojó mucho ¿no?, pero siempre recalán conmigo. Me dice ¿sabes qué?, entonces, como a mi me quitaron mi salón yo a las 11 me vengo al tuyo, yo a las 11..., yo siempre me quedo a veces hasta la una, doce, once y media en mi salón pero le dije “sí”, porque yo no soy dueña de este salón y yo me voy a ir a la biblioteca o adonde pueda, “y es que yo me siento degradada porque me quitaron..., me pusieron allá abajo y ni siquiera me pusieron un, este, escritorio ni una silla”,.Entonces, este, a mi me da tristeza, mucha tristeza porque como no se puede desquitar se desquita conmigo ¿no?, o al menos yo así lo tomé. “¿Sabes qué? como a ti no te cambiaron ni hicieron nada a las 11 me dejas el salón”, y sí se lo dejo.

O sea, a mi no me importa el lugar, claro que, claro que también defiendo ¿no?, porque yo tengo 30 alumnos y tampoco voy a dejar a mis alumnos y, y que estén mal y siempre he sido una dejada, tampoco, pero, pero si yo pudiera, yo tuviera menos alumnos y dijera así, no me importa el salón, no me importa que..., a mi el salón no me da, no me da más como ser humano, claro que yo debo exigir un lugar en donde mis alumnos no escriban..., estén en este..., en los pie, en las piernas y que estén bien y que se sientan... porque tienen derecho

Entonces, T en su espacio..., sus alumnos también tienen que estar pidiendo así, entonces yo digo "por qué voy a ser tan egoísta, además no me corresponde ya ese tiempo, pues que lo ocupe ella" ¿no?, se me hace justo, lo que me da tristeza es..., "¿sabes qué?" -a veces yo todavía no acabo- "ya van a entrar mis alumnos", y así como con un don de mando, de poder, eso es lo que no me gusta no me importa el lugar, yo, si a mi me pusieran en el rincón más alejado de salón, ahí yo sería feliz aunque estuviera todo feo pero que yo pudiera dar mi clase en santa paz y no meterme con nadie, yo ahí sería feliz". [Fragmento extraído de la historia de vida]

La autoimagen devaluada de sí misma como educadora se refuerza por el reflejo de la imagen que su compañera le devuelve y por compararse con ella. Acepta el desquite de su compañera porque la ve más arriba pues su compañera sí tiene legitimación a través de su título. Su compañera sí es profesora, sí tiene estudios formales y credenciales que la acreditan. Por lo tanto, si alguien tiene que aceptar que sus condiciones laborales, respecto al espacio geográfico no sean adecuadas, es ella, pues no debe reclamar a su compañera y mucho menos le pasa por la cabeza la idea de exigir a las autoridades un espacio adecuado.

Otra experiencia en la que se observa claramente el vínculo entre las precarias condiciones del ambiente físico laboral y la imagen social devaluada de los educadores de jóvenes y adultos se ilustra con el siguiente comentario:

S2: "En mi caso, habiendo un pequeño salón en el lugar, el sacerdote no nos lo prestaba, pues argumentaba que las mujeres del grupo, no colaboraban como debían, con la iglesia. Nos dejaba un espacio donde estaba el lugar para depositar los desechos de la capilla y un lavadero. En un principio, ni sillas nos prestaba." [Fragmento extraído del Cuestionario]

El común denominador de las anécdotas anteriores es que ninguno de los educadores que las han sufrido se han atrevido a protestar, cuestionar y exigir espacios propios y adecuados, lo cual se debe, por una parte a la cooptación ideológica de la que son objeto, y por la otra a la baja autoestima como educadores que los lleva a una falta de autolegitimación, a sentir que les hacen un favor con tenerlos ahí y permitirles tener el status y ejercer la labor de "educadores", aunque en realidad no se asuman como tales.

En cuanto al diseño espacial-arquitectónico, aparece especialmente la variable de la falta de recursos materiales para el desempeño del trabajo:

G: "La escuela carece de presupuesto sobre todo para la adquisición de materiales y equipos de laboratorio, gises y pizarrones de buena calidad, materiales didácticos, lo que reduce la eficiencia de profesores y el aprovechamiento de los alumnos". [Fragmento extraído de la historia de vida]

C2: "Con el programa SEDENA-SEP-INEA (Secretaría de la Defensa Nacional-Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional para la Educación de los Adultos), lo que hacíamos nosotros era reutilizar el material de los chicos, o sea, nosotros les dábamos el material de primer grado, ellos lo contestaban y ese mismo material agarrábamos y lo sacábamos para población abierta, porque sí sufrimos de materiales cuando hicieron el cambio de los libros por las guías. Ahorita ya manejamos puras guías, pero, o sea, sí hubo también..., igual que en

vida nacional en primaria, que no, no habían editado ese libro y utilizábamos el de 4º grado escolarizado”. [Fragmento extraído de la historia de vida]

c) Condiciones de seguridad.

Se refiere a la prevención de riesgos laborales, accidentes y enfermedades, así como medidas de prevención, protección y las condiciones de seguridad. También se pueden incluir el estrés y el bienestar psicológico.

Varios de las y los educadores participantes en esta investigación manifestaron estar expuestos a diversos riesgos y accidentes ya que gran parte de su trabajo lo realizan en lugares diferentes, teniendo que desplazarse continuamente, visitando, en algunos casos, comunidades alejadas, o teniendo que andar en la calle.

También algunos de ellos expresaron que carecen de condiciones de seguridad social:

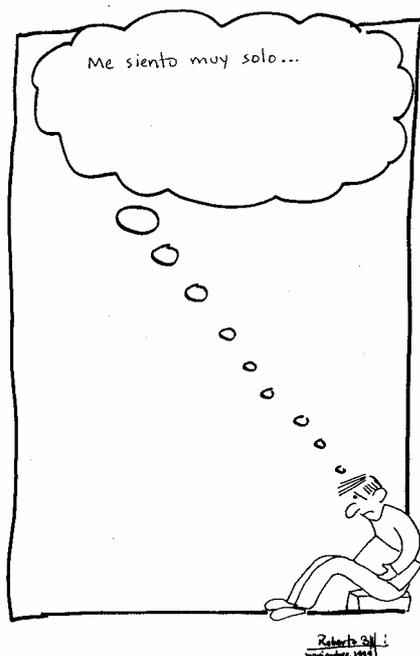
M: “...no aguanto más, estoy muy confundida y ya no sé qué hacer..., en el instituto...para el que trabajo me paga por honorarios..., si uno falta al trabajo por enfermedad o por algún problema uno no gana...”

...¡Ay Doctora Corazón!, tampoco cuento con seguro o pertenezco a ninguna institución de salud, ni tengo derecho al Infonavit...

... ¡Ayúdeme por favor doctora!” [Fragmento extraído del ejercicio Cartas a la doctora corazón]

“Nosotros como profesores tenemos muchas carencias, somos el nivel más amolado de todos. Nosotros no tenemos ISSSTE [Instituto de Servicios y Seguridad Social para los Trabajadores del Estado], no tenemos seguro, no tenemos ninguna compensación, más que un condenado contrato de cada semestre”. [Fragmento extraído de las grabaciones en audio]

d) Características de la tarea.



Hace referencia a las variables que tienen que ver con el diseño del puesto de trabajo y que afectan a su contenido, tales como: conflictos, ambigüedad del rol, sobrecarga, grado de autonomía, responsabilidad sobre personas o cosas, expectativas de promoción y desarrollo, participación en la organización, interés, complejidad de la tarea, etc.

En cuanto a conflictos estos suelen darse por falta de trabajo colaborativo, ya que predominan la *cultura individualista* y/o balcanizada; escasez de recursos, lo que incluye espacios físicos adecuados para trabajar; también surgen por el tipo de grupo que tienen que atender, que es en muchas

ocasiones es multinivel y multigrado.

“No se nos entrega ningún tipo de apoyo, ni logístico, ni de elaboración de algún programa en que me pudiera apoyar como formador”

“Hay a veces ambiente conflictivo, en mi caso, porque como están en alfa y están en primaria y hay niños en primaria también, pues a veces los niños interrumpen y a las gentes mayores no les gusta eso; entonces, se dan conflictos medio de, de, de que las gentes calman a los niños” [malestar generado por la proletarización]

Por otra parte, encontramos que la *ambigüedad del rol* se presenta con frecuencia, pues muchas de las instituciones educativas que atienden a jóvenes y adultos exigen a los educadores desarrollar múltiples actividades administrativas o distintas a la actividad propiamente educativa y no sólo eso sino que éstas tienen que priorizarse para el cumplimiento de metas, por lo que el educador entra en conflicto en términos de cuál es su papel, terminando por asumirse como un gestor antes que como un educador. Veamos algunos ejemplos que ilustran esta situación:

A: Piensa que la institución exige pero no ve el proceso sólo resultados. En lo personal se siente como un número que reproduce números. En donde trabaja se promueve que la preocupación básica de los educadores este puesta en cuántos se pueden inscribir, con lo que se despersonaliza la actividad. Comenta que tiene que luchar por salir de esa situación.” [Fragmento extraído del Diario de clase]

R: “Los objetivos de, del INEA son muy, muy difíciles de lograr, por la deserción, por la desmotivación y porque tienes que estar..., muchas veces tienes que hacer labor de convencimiento de que te falta alguien y tienes que irlo a buscar, o sea, a ese grado llegas, irlo a buscar a su casa “oye ya certificate porque mira te conviene”, y todo eso, lo logras y lo logras, ese es un objetivo, y sin querer están logrando un objetivo de la institución, que ellos ni cuenta se dan” [Fragmento extraído de Historia de vida][objetivo institucional]

Es así como el educador termina cumpliendo una función normativa que lo induce a la mecanización, a la búsqueda de cantidad y no calidad

#### e) Procesos de trabajo.

Se relaciona con las demandas concretas del puesto de trabajo: duración de la jornada, ritmo, cadencia, presiones, fechas para la finalización, exigencias de calidad, supervisión, sobrecarga física, psicológica y emocional, postura de trabajo, interdependencia con otros puestos.

En cuanto a este aspecto de las condiciones de trabajo, las y los participantes permanentemente hacían alusión a la sobrecarga de trabajo y a las presiones cuantitativas, concretadas en metas y tiempos a lograr.

A: “Yo recuerdo que la evaluación que se hacía a los alumnos de primaria intensiva para adultos me parecía muy desgastante ya que tenía que calificar o palomear más de 90 exámenes por alumno y al final de cuentas esta evaluación no me permitía saber con exactitud cuales eran las fallas en los educandos ya

que eran hojas de respuestas de opción múltiple.” [Fragmento extraído de Historia de vida]

“G: El tiempo te limita a efectuar el trabajo sin reflexión.” [Fragmento extraído de Grabación en audio de las sesiones]

A3: “Detrás de la comisión se realizaban una serie de actividades que no dejaban de llevarse bastante tiempo, distrayendo creo yo a tareas fundamentales cómo el objetivo principal de capacitación que es el de el PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES” [Fragmento extraído del Ciclo de enseñanza reflexiva. Fase de Descripción]

E: “La experiencia de A es ejemplo de que si produces vales y si no, no”.

En los cuadros 3.1: a, b y c, se presentan las respuestas a unas de las preguntas de un cuestionario que se les aplico a las y los educadores participantes en esta investigación, que se relaciona a la sobrecarga tanto física, como psicológica y emocional que viven en el proceso de trabajo y que forman parte de sus condiciones laborales.

10. ¿Crees que la actividad que desarrollas como educador de adultos requiere de: mucho esfuerzo ( ) poco esfuerzo ( )?

<b>Intensidad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Mucho	27	85
Poco	1	3
No requiere esfuerzo	3	9
No Contestó	1	3

Cuadro 3.1 (a)

¿Por qué?

#### Causas del esfuerzo

<b>Causa</b>	<b>Frecuencia</b>
Requerimientos de la práctica	17
Condiciones inadecuadas de trabajo (poco apoyo, material inadecuado, dificultad para comunicarse)	4
Intensificación del trabajo	4
Imagen idílica, mítica	2
Características de los educandos y de los grupos (heterogeneidad, forma de pensar)	6
No Contestó	1

Cuadro 3.1 (b)

Cabe señalar que algunos de las y los educadores que respondieron el cuestionario, en algunas preguntas señalaron más de un argumento, por lo que en algunas tablas el número total de frecuencia no corresponde al número total de participantes y es por ello que en dichas tablas tampoco se incluye el % de las respuestas.

Los requerimientos de la práctica a los que hicieron alusión las y los educadores participantes se presentan a continuación:

<b>Requerimiento de la práctica</b>	<b>Frecuencia</b>
Paciencia	4
Responsabilidad	3
Inteligencia	1
Dedicación	1
Formación	6
Afectividad	1
Puntualidad	1
Tolerancia	1
Constancia	3
Apoyo	1
Ética	1
Lucha	1
Trabajo intelectual	1
Tener carácter	1
Actitud pertinente	1
Aptitudes	1

**Cuadro 3.1 (c)**

**Cuadros 3.1 Esfuerzo que hacen las y los educadores participantes, al desarrollar su práctica.**

Dos de las participantes, en su respuesta denotan una imagen idílica, una de ellas hace alusión a que su trabajo requiere poco esfuerzo porque lo realiza casi a la perfección; la otra explicita que debe ser ejemplo a seguir y mostrar seguridad.

Las respuestas a otra de las preguntas relacionadas con este esfuerzo se concentran en los cuadro 3.2 : a, b, c y d

11. ¿Piensas que en tu actividad como educador de adultos se te exige más de lo que se te da a cambio? ¿Por qué?

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Sí	11	34
No	15	47
A veces	1	3
Sí y no	4	13
No sabe porque tiene poco tiempo en la institución	1	3

**Cuadro 3.2 (a)**

Cabe señalar que algunos de las y los educadores que respondieron el cuestionario, en algunas preguntas señalaron más de un argumento, por lo que en algunas tablas el número total de frecuencia no corresponde al número total de participantes y es por ello que en dichas tablas tampoco se incluye el % de las respuestas.

**Argumentaciones del sí**

<b>Argumento</b>	<b>Frecuencia</b>
Intensificación del trabajo y poco pago	8
Metas elevadas y poco apoyo	3
Exigencias y falta de material	2

**Cuadro 3.2 (b)**

En las afirmaciones de que se les exige más de lo que se les da a cambio es notorio el énfasis que varios de los participantes ponen en el bajo salario, por lo que es evidente que es algo que les preocupa e incomoda.

**Argumentaciones del no**

<b>Argumento</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Compromiso con los educandos	4	26
Aprende	2	13
Le gusta	2	13
Es su obligación	1	7
Hay satisfacciones	2	13
Gana lo suficiente	1	7
Las exigencias son justificadas	1	7
No es difícil	1	7
No exigen porque menosprecian el trabajo de los educadores	1	7

**Cuadro 3.2 (c)**

Los argumentos expuestos para su respuesta en términos de que no se les exige o más bien dicho por lo que no se quejan de que se les exija más de lo que se les da, lo cual tratan de encubrir, muestra que hay una cooptación ideológica, a través de la cual han llegado a pretender convencerse a sí mismos y a los demás que el sueldo se sustituye o debe sustituirse por el “deber ser”, por el gusto por la labor, por las satisfacciones y por el aprendizaje. Asimismo en la última respuesta se pone de manifiesto la devaluación del campo por las propias autoridades de las instituciones que lo ofertan; dan un servicio para justificar políticamente pero sin la intención de ofrecer calidad y de formar integralmente a los educandos.

Entre las respuestas dadas a esta pregunta se evidencia la introyección de la imagen idílica, lo que se ilustra con los siguientes fragmentos:

“A veces pienso que yo debo dar más de lo que me exige mi Institución por que mis grupos lo requieren y no me pesa quedarme mas tiempo porque la gente lo vale”

“No, porque tenemos siempre que cumplir con nuestra labor.”

“No es exigir, sino que se compromete uno con los adultos.”

**Argumentaciones del sí y no**

<b>Argumento</b>	<b>Frecuencia</b>
No porque se paga lo suficiente pero hay inestabilidad laboral	1
No se exige en el trabajo pero el pago es bajo	1
No porque hay satisfacción pero sí porque es poco el pago	2

**Cuadros 3.2** Percepción que las y los educadores tienen acerca de la diferencia entre la exigencia laboral y su pago

Cabe señalar que algunos de las y los educadores que respondieron el cuestionario, en algunas preguntas señalaron más de un argumento, por lo que en algunas tablas el número total de frecuencia no corresponde al

número total de participantes y es por ello que en dichas tablas tampoco se incluye el % de las respuestas.

f) Condiciones sociales y organizacionales

Tiene que ver con las relaciones interpersonales con compañeros (conflictos, comunicación, apoyo, cohesión); clima laboral (orientación hacia la formación, énfasis en la innovación, apoyo a la creatividad); participación y control de su entorno (accesibilidad de recursos, control de la tarea, autopercepción de eficacia y logro; grado de participación en las decisiones de la institución), incentivos y actitudes.

Algunos comentarios que me parece pertinente destacar son aquellos en los que se manifiestan las pocas o nulas posibilidades que tienen de acceder a procesos que les apoyen en su formación, con lo cual se dificulta la profesionalidad.

R: "...el educador de adultos en un medio rural es muy difícil que tenga posibilidades de desarrollo profesional ya que esto está marcado desde lo institucional al tener al asesor con tanta carga, con poca capacitación como un sustento para sus prácticas educativas y mandarlos a nadar aún cuando pueden estar flotando sin tener un rumbo fijo a seguir.

Eh, no entiendo por qué, este, siendo uno de los sectores..., o por ejemplo, la población adulta que requiere más atención, se destina a veces menos recursos para todas las actividades, incluyendo capacitación o formación". [Fragmento extraído de Historia de vida]

R: "La formación la he adquirido yo en comunidad, ahí es donde siento que he adquirido más; pero por parte de la institución no, no hay capa..., no hay formación. Capacitación, a lo mejor sí ¿no?, entendiendo desde otro punto de vista ¿no?, es esto, van a trabajar esto, información ¿no?, vaciarla. Por ejemplo, a nosotros en capacitación no nos toman en cuenta si estamos de acuerdo o no ya nada más es vaciarnos la información que ya está diseñada arriba.

En ningún manual venía a veces ¿no? "¡ay tu forma tu círculo de estudio!", ¿dónde, cuándo y cómo? nunca te dicen ¿no? "¡ay, bueno!", nunca hay nada." [Fragmento extraído de Historia de vida]

En este último comentario se refleja el hecho de que son simples ejecutores y que un mecanismo de control es justamente sólo informar pero no formar. Asimismo, se observa cómo se propicia la improvisación, el actuar empírico, por ensayo y error, sin una base sólida para desarrollar su actividad con profesionalidad. Lo que me lleva a preguntar ¿qué tanto es intencional el hecho de no formar, de no fomentar la profesionalidad en las y los educadores de jóvenes y adultos? Creo que la respuesta se encuentra a lo largo de este capítulo.

R: "Me gustan mis actividades pero viviendo las carencias me invade una tristeza no encontrarle una solución adecuada a la problemática que día a día nos enfrentamos, me gustaría dentro de este mismo campo

educativo poder estar en otro departamento donde se me permita investigar, proponer e implementar, proyectos, estrategias que permitan dar soluciones a los problemas en campo. Me gustaria salir a conocer diferentes formas de enseñanza en otras comunidades del estado y del mismo país estar en contacto con zona indígenas, rurales, conocer causas de problemas y proponer soluciones. Concidero que hay tanto por aprender en relacion a la educación de adultos.” [Fragmento extraído del Cuestionario]

El comentario anterior muestra, por un lado la inaccesibilidad de recursos, por otro, el poco grado de participación en las decisiones de la organización, además de las expectativas sociales de este educador con relación a su trabajo, que evidentemente no están satisfechas, lo que influye en el ánimo y tal vez en el rendimiento laboral.

Asimismo, se puso de manifiesto el excesivo control que se ejerce sobre ellos y la baja calidad de los servicios educativos. Tal como lo expresa uno de los participantes

E3: “Entonces, nosotros tenemos todo, todo, todo, en contra, todo en contra, desde las autoridades, el sistema, nuestra situación económica. Cuando se les pega la gana nos pagan el día último, si no ya a muchos les lavaron el coco de que nos van a pagar dos días después y nos pagan por mes. Así es que si yo tengo necesidades en mi grupo y no hay bancas, pues yo veo cómo le hago... Si tengo tres horas de clase tenemos prohibido ya ahora de dejarlos salir a tomar un refrigerio y luego les digo me ando echando el pleito con el prefecto, porque el prefecto nos cuida nosotros, a qué hora entra, a qué hora sale, si checa y todo eso,... Y ahí tenemos que luchar con los administrativos, con la dirección, con el prefecto, número uno ¿sí? Y con la educación a bajo nivel que tienen los muchachos, tanto en su formación académica como en su formación como personas, no saben escribir, no saben leer...no saben expresarse.” [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

Otro de los educadores participantes empieza a cuestionarse, aunque aún le falta claridad y profundidad en su cuestionamiento, respecto al trasfondo político de las condiciones en las que se desarrolla la educación para jóvenes y adultos, como se muestra en el siguiente fragmento:

JM: “...hoy me doy cuenta que es tan rico esto de la educación de adultos...Que me indigna , por ejemplo que no, que no se promoció educación de adultos a nivel nacional..., porque hay tanta gente tan marginada; que no sé si sean estrategias políticas o no pero es lo que me indigna....gente que van de un lugar a otro y a otro y a otro, sí, y caminan kilómetros, caminan y que llegan a un lugar y, y apenas parece que como escriben en la pared porque ni pizarrón tienen, o nomás tienen un libro” .” [Fragmento extraído de Historia de vida]

Hay comentarios en donde tratan de negarse a sí mismos que son malas las condiciones, pero la realidad es tan aplastante que terminan aceptándolo y describiendo sus vivencias.

“Las condiciones de trabajo no son malas, pero tampoco excelentes, no tenemos prestaciones, servicios médicos, antigüedad, nos pagan por honorarios y cada tres días después del mes”.

En un cuestionario que se les aplicó a las y los educadores de jóvenes y adultos participantes en esta investigación, a través de las respuestas dadas a una de las interrogantes, se muestran algunas de las variables ya mencionadas en la clasificación de Peiró *et. al.* (1997) y que sintetizan, de alguna manera, las condiciones en las que trabajan las educadoras y educadores. (Ver cuadros 3.3: a y b)

7. ¿Cuál crees que es el principal inconveniente en el trabajo del educador de adultos?

<b>Situación</b>	<b>Frecuencia</b>
Falta de reconocimiento social	4
Condiciones inadecuadas	16
Falta de formación	9
Características de los educandos	1
Falta de cultura colaborativa entre educadores	3
Falta de reconocimiento por parte de los educandos	2
No Contestó	1

Cuadro 3.3 (a)

<b>Tipo de condiciones inadecuadas</b>	<b>Frecuencia</b>
Económicas (bajos sueldos, falta de presupuesto)	8
Sociales	1
Falta de apoyo y compromiso de las autoridades	4
Falta de material	4
Falta de espacios físicos	4
Falta de metodologías adecuadas	1
Falta de apoyos en general	1
Poco tiempo para el proceso	1
Horarios inadecuados	1
Burocracia	1

Cuadro 3.3 Condiciones en las que trabajan las y los educadores.

Cabe señalar que algunos de las y los educadores que respondieron el cuestionario, en algunas preguntas señalaron más de un argumento, por lo que en algunas tablas el número total de frecuencia no corresponde al número total de participantes y es por ello que en dichas tablas tampoco se incluye el % de las respuestas.

A través del breve recorrido por las distintas variables que se incluyen en lo que se conoce como “condiciones de trabajo”, se evidencia con mucha crudeza las condiciones ínfimas e indignas en las que la mayoría de las y los educadores de jóvenes y adultos, participantes en esta investigación, desarrollan su práctica educativa lo cual es un reflejo del bajo status social que se les otorga y, en consecuencia, de la imagen devaluada que se promueve de estos educadores y educadoras, pero no sólo de ellos sino también de sus educandos, especialmente en torno a salarios, recursos

materiales, espacios físicos. Todo esto repercute en la forma en que desempeña su trabajo.

Pero la devaluación social de la imagen del educador de jóvenes y adultos no sólo refleja el desinterés y marginación en que se tiene a este campo educativo, sino la marginación en que se encuentra también la población adulta que recibe estos servicios.

R: "...en zonas rurales, como que el INEA no es importante, el INEA siempre queda..., o la educación de adultos siempre queda a un lado. Eh, los jóvenes, las chicas, siempre como que no son tomados en cuenta porque es gente sin recursos o por lo que sea. Y, este, me acuerdo del 20 de noviembre, anduve insistiendo para que se abriera un espacio porque los chicos querían desfilarse, querían desfilarse y no, no les daban oportunidad, decían "no es que ya tenemos todo ocupado, el presidente, la secundaria, la primaria, el delegado, secretaria, ya está todo lleno", "no pero es que necesitamos nada más un espacio de 30 jóvenes, 20, no queremos más", pues ahí nos dieron un espacio.

Los chicos emocionados iban a desfilarse, iban a estar como cualquier otro joven estudiante, eso los llenó de emoción, inclusive anduvieron consiguiendo..., porque les dije que llevaran nada más playera y pantalón azul, el que quisieran, y anduvieron consiguiendo, se prestaban, llegaron muy temprano. Fue algo muy agradable.

...yo también me sentía muy contento de ver a mi gente ahí, a los adultos, a los muchachos, a los señores, formando parte del contingente, entre todos hicimos un letrero que decía INEA, educación de adultos, que llevaba nuestra gente, agarrándolo muy orgullosos los muchachos". [Fragmento extraído de Historia de vida]

G6: "Y había un muchacho que en su época anterior se había dedicado a robar, entonces él incluso estaba sentenciado y purgó un tiempo en la cárcel, pero luego los judiciales iban a esperarlo a la escuela cuando salía y le decían: "ven, ven güerito, venga para acá, necesitamos un radio de tal y cual marca", y él les decía "no es que ya, ya, ya me quiero salir de eso", "no como que quiere salirse de eso, necesitamos ese radio rapidito", y a él lo mandaban a robar y él ya se quería salir de eso. Entonces, pues se metió a trabajar de hojalatero y se tenía que ir del Metro Portales a Cárcel de Mujeres caminando por no tener el dinero suficiente para pagar un pasaje. Entonces, uno dice..., imagínate, "no tiene \$ 1.50 que fuera, \$ 3.00 que fuera", no tuvo para eso". [Fragmento extraído de Historia de vida]

M3: "A veces toda esta gente..., y la gran mayoría son de, de, este, de asentamientos irregulares, viven en campamentos terribles, y estar en el salón, eso les gusta mucho, o sea, no están viviendo la misma situación que viven aquí en el salón... Salir de su, de su monotonía, de su situación tan terrible es..., y están en el DIF y están aprendiendo bien, y están a gusto aquí".

En el último caso narrado es evidente que el gusto por asistir al círculo de estudio, por parte de los educandos, está relacionado con sus precarias condiciones de vida, que les generan conflictos emocionales.

Con estos comentarios se pone de manifiesto que la imagen social de la EPJA está relacionada con la clase social a la que pertenecen los

educandos; por lo que parte de la resistencia a la proletarización, y por ende a la marginación, está en luchar, exigir, insistir, organizarse, revalorarse y difundir la EPJA.

Las situaciones anteriores me llevan a preguntarme: ¿Es intencionada la situación en la que sistema educativo, el económico y el social, tienen a la EPJA? Mi respuesta es sí, parece que quieren enfatizar la tan difundida imagen de la EPJA como una educación de segunda, por lo tanto, los educadores serán catalogados como de segunda clase, en espacios físicos de segunda, con materiales de segunda, formación de segunda y todo de segunda, o más, bien diría yo, de quinta clase porque así son las condiciones en las y los educadores de personas jóvenes y adultas que se ven obligados a trabajar. Cabe aclarar que las condiciones en que llevan a cabo su labor son de quinta clase, pero ellos y sus educandos son personas valiosas e importantes y merecen un trato digno, el cual no le dan las autoridades.

En un intento de tener un mayor acercamiento con las condiciones en las que trabajan, y de articular esto con el análisis teórico que se ha hecho de la proletarización de la enseñanza, tenemos que en cuanto a la tesis de la transformación en las tareas que se realizan los análisis de los mencionados autores tienen como base teórica al marxismo. Ellos plantean que existe un paralelismo entre el proceso de proletarización que se ha presentado en los obreros y el que se está generando en los educadores, mismo que está ubicado en la lógica racionalizadora de las empresas –iniciada por Taylor-, y que se aplica ahora en la política educativa.

Esta idea se ilustra con los siguientes planteamientos:

Con el objeto de garantizar el control sobre el proceso productivo, éste era subdividido en procesos cada vez más simples, de manera que los obreros eran especializados en aspectos cada vez más reducidos de la cadena productiva, perdiendo de este modo la perspectiva de conjunto, así como las habilidades y destrezas que anteriormente necesitaban para su trabajo... (lo que) significaba, por consiguiente la pérdida de la cualificación del obrero, ya que veía reducido su trabajo al desempeño de tareas aisladas y rutinizadas, sin comprensión del significado del proceso, sin capacidad, por tanto, para decidir sobre esa fase de la producción y, en consecuencia, perdiendo aquellas destrezas y habilidades que anteriormente poseía. Ahora el trabajador pasa a depender enteramente de los procesos de racionalización y control de la gestión administrativa de la empresa y del conocimiento científico y tecnológico de los `expertos`. De este modo, los conceptos clave que explican este fenómeno de racionalización del trabajo son: a) la separación entre concepción y ejecución en el proceso productivo, en donde el trabajador pasa a ser un mero ejecutor de tareas sobre las que no decide; b) la descualificación, como pérdida de los conocimientos y habilidades para planificar, comprender y actuar sobre la producción; y c) la pérdida de control sobre su propio trabajo, al quedar sometido al control y las decisiones del capital, perdiendo capacidad de resistencia.

Este mismo proceso de proletarización se ha estado presentando en la práctica educativa, al introducirse el mismo espíritu de `gestión científica, tanto en lo que se refiere al sentido de la práctica educativa como al modo de control y organización del trabajo del profesorado. Así el currículo se

empezó a concebir como un proceso de producción organizado bajo los mismos parámetros de descomposición en elementos mínimos de realización –los objetivos-, los cuales se correspondían con una descripción de las actividades particulares de la vida... para las que había que preparar...” (Contreras, J. 1997:19-22).

Fue así como, de acuerdo con Contreras, las escuelas se convirtieron en organizaciones jerárquicas que parten del supuesto de que los alumnos son homogéneos y, por lo tanto, las tareas docentes también pueden serlo.

Con la racionalización tecnológica de la enseñanza se inició este proceso de separación de las fases de concepción de la de ejecución. Las implicaciones de dicha separación se expresan en que a los docentes se les ha relegado en términos de la intervención y decisión en la planificación de la enseñanza, incluso en cuanto a su tarea en el aula, quedando reducida su función a la de aplicadores de programas y al cumplimiento de las prescripciones externamente determinadas, lo cual es una realidad en la práctica cotidiana de los educadores y educadoras de adultos, como se ilustra con los siguientes comentarios y reflexiones de las y los educadores participantes en esta investigación:

M4: “Yo laboro en el CONALEP Magdalena Contreras, impartiendo las materias de Comunicación Cotidiana y Laboral, así como la materia de Comunicación para la Ciencia y la Tecnología, con programas establecidos por la misma institución, los cuales contienen ejes temáticos, recursos didácticos, estrategias de aprendizaje y criterios de evaluación”.

B: “Los programas de las materias que imparto fueron elaborados por el personal académico de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. Los maestros de la Normal no participamos en su elaboración. Únicamente fuimos convocados al término de cada semestre para opinar y proponer modificaciones. Sin embargo, no participamos ni individualmente ni como cuerpo colegiado porque en otras ocasiones ya se nos han solicitado propuestas y nunca han sido tomadas en cuenta.” [Fragmento extraído del ejercicio “Descripción de mi práctica educativa”]

B: “Con lo anterior afirmo que los programas fueron impuestos y que los maestros no participamos en su diseño, se nos asignó y lo aceptamos el papel de “aplicadores”. Debo señalar que por una parte responsabilizo a la SEP por imponer un plan y programas de estudio en los que los maestros no intervenimos directamente, pero también tengo que admitir que los docentes tenemos cierta responsabilidad ya que no hemos sabido defender –con propuestas alternativas sólidamente estructuradas y con rigor académico- el derecho que tenemos a participar en todas las fases de la tarea docente”. [Fragmento extraído del Ciclo de enseñanza reflexiva. Fase de Descripción]

O: “El programa de inglés está diseñado para impartir la asignatura en 3 años, y está dividido por bloques (bloque uno, dos y tres) en los tres grados, este programa está planteado por la SEP y está diseñado para desarrollarse cada bloque en 3 meses aproximadamente cada uno”. [Fragmento extraído del Ciclo de enseñanza reflexiva. Fase de Descripción]

B: “La Normal, término genérico con el que se designa a la institución, es una escuela oficial que depende de la Secretaría de Educación Pública. No tiene autonomía ni económica ni académica. Los planes de estudio de la Licenciatura son diseñados por la propia SEP; es en la operativización de los programas en la que los cuerpos colegiados pueden imprimir modificaciones”. [Fragmento extraído del Ciclo de enseñanza reflexiva. Fase de Descripción]



veces..., cuando uno no entiende el sentido general, el planteamiento general de la propuesta de formación es como si se hiciera un trabajo fragmentado.

Con la separación entre concepción y ejecución se inició un proceso de **descualificación de los docentes** al no tener una visión de la totalidad de su tarea y al perder el control de la misma, ya que se les privó de intervenir con decisiones meditadas y discutidas colectivamente, con lo cual fueron perdiendo destrezas, capacidades y conocimientos y se generó un proceso de dependencia del conocimiento especializado, especialmente de las aplicaciones técnicas de la psicología, a partir de las cuales se ha legitimado la técnica docente, promovida por el propio sistema educativo. Y aunque los educadores quieran intervenir o hagan el intento de desarrollar una propuesta se les impide, no sólo a través de las políticas y prácticas del sistema educativo o de la institución, sino también a través de los grupos sindicales “charros”.



En México se les llama “sindicatos charros” o “charrismo sindical” a aquellos sindicatos o líderes que son oportunistas y que están a favor del gobierno y en contra de los trabajadores. El charrismo sindical forma parte de la cultura política de México fomentado durante décadas de gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI) que estuvo en el poder más de seis décadas; la actitud de los líderes charros es vergonzosa, venden los movimientos de los trabajadores, traicionan a las bases, sólo buscan su beneficio personal, se aprovechan de las millonarias ganancias de las cuotas sindicales, son corruptos, mandan a golpear o a matar a sus oponentes, son unos verdaderos caciques que amasan grandes fortunas bajo la protección del gobierno que a cambio les da algún puesto como diputado, senador, o en el gabinete. En el caso del magisterio en México, una de las líderes charras es Elba Esther Gordillo, quien actualmente es secretaria general del PRI y una de “Las Amigas de Fox”, es decir, forma parte del grupo de políticos vinculados con el gobierno de Vicente Fox, que aunque es del partido derechista denominado Partido Acción Nacional (PAN) mantiene las mismas prácticas del gobierno priísta, pues ambos partidos políticos representan al gran capital y mantienen en la miseria y en la opresión a la inmensa mayoría de la población.

El charrismo sindical en el magisterio es uno de los pilares en los que se apoya la Secretaría de Educación pública (SEP) para mantener el control de los docentes. Esta situación es percibida por el magisterio en general. Cabe señalar que, a partir de 1979 surgió en Chiapas la denominada Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) que agrupa al magisterio democrático en la lucha por la defensa y la mejora de la educación pública.

La alianza entre el gobierno y el charrismo sindical para frenar el desarrollo del país es ampliamente percibida por los docentes, como se ejemplifica en el siguiente comentario de una de las participantes:

G2: "Sí se han llevado planteamientos, pero el charrismo no los deja pasar y el gobierno quiere más gente impreparada para ejercer el poder." [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

Este proceso de descualificación de los enseñantes y en especial esta legitimación de la técnica, va acompañado de nuevas formas de recualificación, en la medida en que han tenido que desarrollar nuevas habilidades acordes con este proceso de racionalización, como es el caso del aprendizaje de nuevas técnicas de programación o de evaluación.

La mencionada recualificación, descontrola a los educadores y hasta los llega a convencer. Una participante expresó:

JM: "La institución nos marca y vamos perdiendo la autonomía, debido a que trabajamos por contrato, sin embargo hay una contradicción porque te dan cursos para que el aprendizaje sea significativo." [Fragmento extraído de las grabaciones en audio de las sesiones]

Esta separación entre planeación y ejecución, en donde el educador tiene sólo la función de ejecutor, y a partir de la cual se da énfasis a la recualificación técnica, se cristaliza y promueve a través de la corriente funcionalista aplicada a la educación de jóvenes y adultos, que de acuerdo con Varea, A (1989), y precisando la información desde mi experiencia, en el caso de México, se caracteriza por:

- ♣ El educador es un replicador de los programas, contenidos, evaluaciones y, en general, del proyecto educativo elaborado por las instancias jerárquicamente superiores, es decir, está subordinado a las autoridades y no tiene autonomía.
- ♣ La actividad es transitoria y tangencial, pues los participantes son prestadores de servicio social, "voluntariado", interinos o por contrato.
- ♣ El educador debe transmitir información, detectar necesidades educativas y fomentar la participación, desde luego relacionadas con los contenidos de los cursos o con los conocimientos "científicos" y no con necesidades contextuales para el real mejoramiento de la calidad de vida, para la participación democrática o para la equidad de la riqueza y los recursos.
- ♣ La formación se reduce a una capacitación que es mero trámite, pues el énfasis se pone en cubrir las metas.
- ♣ No hay una profesionalización de educador, éste posee poca o nula experiencia, carece de formación pedagógica, pone énfasis en los contenidos programáticos que se le indican externamente y no en las demandas de los adultos.

Es evidente, entonces, que la concepción funcionalista de la educación de jóvenes fomenta esta separación entre planeación y ejecución, característica de la proletarización de la enseñanza. Pero, asimismo, esta separación implica no sólo la diferencia de funciones, control o de jerarquías, sino también de salarios:

JM: "...me he dado cuenta y no es mentira, que la labor del profesor, que la labor del profesor es ardua, tiene mucha responsabilidad, y conozco a muchos compañeros que ganan 2, 3 o 6 veces más que ellos y ni la mínima parte hacen, ni la mínima parte hacen de labor.

Fíjate que ahora que a mi me escogieron en la escuela para el estímulo, de que yo tenía que calificar a 114 maestros, a 114 maestros; eran 5 niveles, el nivel más alto no podí..., nada más llegaron 2 maestros porque tenían doctorado, el día de la entrega del estímulo vino otro funcionario, que estaba sentado conmigo en el auditorio, estaban todos los profesores, entonces me voltea y me dice “oiga, este, hoy sí van a recibir ustedes bien, a mi me gustaría ser también docente como ustedes, yo soy funcionario”, le digo “y a mi me gustaría ser funcionario” [risas], le digo “porque a lo mejor como docentes es la primera vez que nos pagan bien”

él estaba molesto y me dijo “¿qué serán buenos?”, le digo “pues si quiere hacernos una prueba”, dije “si usted se quiere parar en un grupo para que vea lo que es pararse en un grupo, entonces...” [Fragmento extraído de grabación de las sesiones en audio casete]

Por otra parte, tenemos que en la proletarización de profesorado existen, de acuerdo con Contreras: *“dos tipos de procesos: la técnica, según la cual se produce una pérdida de control sobre las formas de realización del trabajo, sobre las decisiones técnicas acerca del mismo; y la ideológica, relacionada con la pérdida de control sobre los fines y los propósitos sociales a los que se dirige el trabajo”*. (Contreras, J.1997:25).

Los obreros han tenido ambos procesos de proletarización, pero en los profesores lo que se ha generado es la pérdida del control ideológico, pues lo que han perdido son sus valores y el sentido de su quehacer, no así sus habilidades técnicas. Es decir, la proletarización es: *“un fenómeno más complejo que el de simple pérdida de cualificación técnica, ya que se pueden interpretar las pérdidas profesionales no como pérdida de capacitación técnica, sino como pérdida del sentido ideológico y moral del trabajo”*. (Contreras, J.1997:26) (Ver gráfico 3.2).

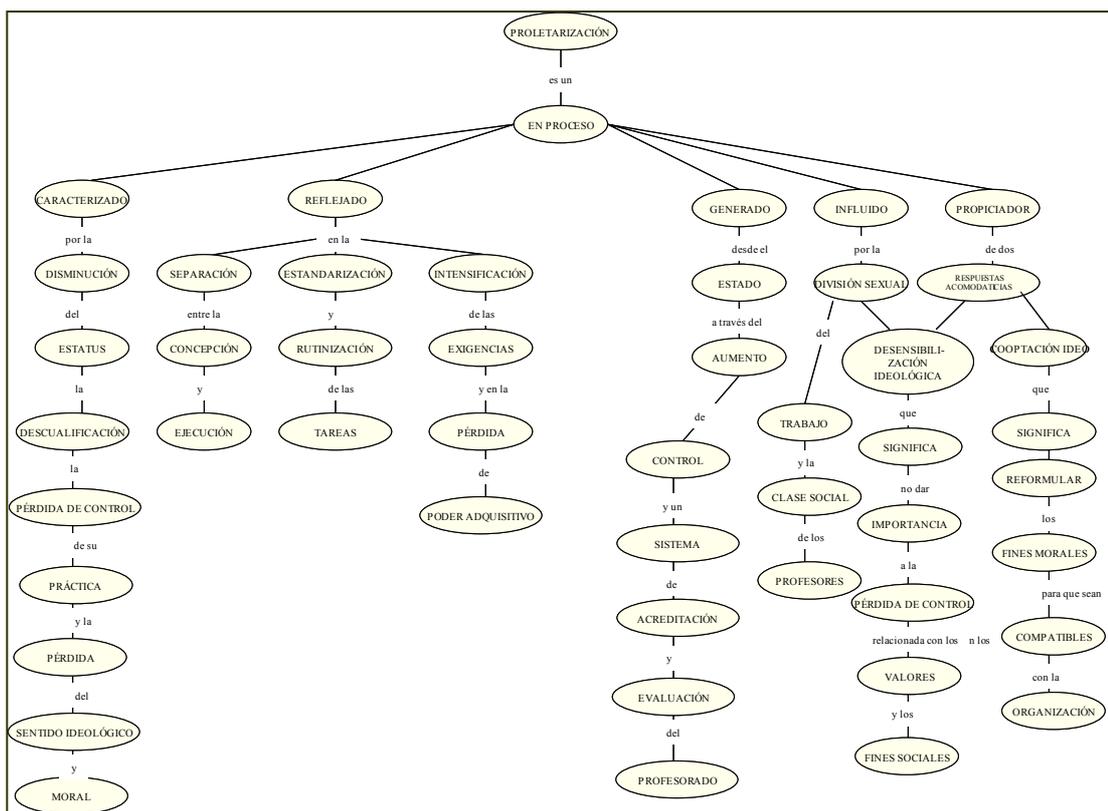


Gráfico 3.2 Mapa Conceptual de Proletarización.

Por lo tanto, la incidencia de un profesor no debe estar prioritariamente en el contenido o en las estrategias didácticas, sino en el sentido ideológico y moral; por lo que se requiere cuestionar el sentido y las consecuencias de la práctica educativa que cada uno realiza, es decir, hay que empezar por reflexionar cuál es el sentido de la educación y cuál nuestro papel como educadores, asimismo qué tipo de sujeto estamos formando y cuáles son sus necesidades reales y no sólo las necesidades institucionales o gubernamentales. Es necesario señalar que esto no significa que no sea importante la parte académica y pedagógica. Desafortunadamente, no es común que la práctica se desarrolle a partir de la reflexión acerca del sentido de la educación.

“MA, preguntó cómo vivimos estas situaciones difíciles y S respondió que cuando se nos viene encima la meta, se pierde la esencia, se ve al educando como un producto por este rigor institucional, pierde uno la esencia de sentir a la gente como gente”. [Fragmento extraído del Diario de clase]

“Se pierde la vocación y la carrera se ejerce por necesidad perdiéndose el espíritu de servicio”.

Coordinador: “Desmoralización de la profesión se pierde el sentido con que debe hacerse”. [Fragmento extraído de las grabaciones en audio de las sesiones]

“A los funcionarios educativos y alumnos les interesa que no haya reprobación y la obtención de un certificado. El aprendizaje y la adquisición de conocimientos no es prioritario”.

S: “En el INEA eso es, podría decir que es un claro ejemplo de la proletarización, este, porque, porque cuando la meta y todo el rigor institucional se te viene encima, te empiezas a mecanizar, y empiezas a producir por producir y pierdes esta esencia que debe tener la educación, de hacer, de interactuar, de hacerte uno, de entrar en comunión con tu educando, para que juntos se beneficien de algo ¿no?”

En el INEA, cuando la meta..., el trabajo tan mecánico y muchas otras cosas sobrepasan y llegan a cubrir a la persona como persona, entonces, pierdes esa esencia de querer intentar establecer vínculos con los educadores..., como un número (quiso decir ‘lo ves como un número’), lo ves como un objeto, lo dejas de ver como persona creadora y creativa...” [Fragmento extraído de las grabaciones en audio de las sesiones]

R: “a lo mejor la gente llega... ya se quedó a nivel secundaria porque no les dimos los elementos necesarios, porque fue una educación muy superficial, no tienen un nivel competitivo, un nivel de calidad y eso les está, les está deteniendo para continuar, para entrar a un nivel medio superior y eso no nada más pasa ahí yo creo que en todo el sistema educativo”. [Fragmento extraído de Historia de vida]

A: “...no se preocupan por si les enseñan o no, nomás con que vayas, eso es lo que me molesta. No les preocupa si eres bueno o malo. O sea, ese reconocimiento que me dieron esa vez fue porque, porque la técnica docente me tomó en cuenta y se lo comunicó al señor (al delegado), a él y él vino y me felicitó y porque los alumnos me hicieron una comida si no, tampoco”. [Fragmento extraído de Historia de vida]

C2: “No sé si hago bien pero los resultados que lograron en esta materia fueron que la mitad obtuvo 10 de calificación lo cual en casos contados sacan esta calificación. El examen es de opción múltiple los cuales son aplicados por un representante de Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), es motivante tanto para los alumnos como para mí”. [Fragmento extraído de grabación en audio]

Este educador ha perdido el sentido de su actividad, pues lo importante es la producción de resultados, a través de obtener buenas calificaciones, esa es la idea que tiene de su “deber ser como educador”, pero no se cuestiona realmente por el aprendizaje y significatividad que el proceso educativo permitió a los educandos.

JM: “Las luchas sindicales que nos meten en el sistema neoliberal, el profesor debe buscar cosas nuevas y no caer en esos idealismos. Estamos dentro de una competitividad”. [Fragmento extraído de grabación en audio]

El comentario de este otro educador es una muestra de cooptación ideológica, pues niega la importancia de una lucha sindical y la considera un idealismo. Ciertamente, muchos sindicatos en México son “charros” y corruptos, especialmente, el magisterial; sin embargo, no todos actúan así y no por ello debe negarse la importancia de la organización gremial a través de un sindicato que pueda salir a la defensa de las condiciones mínimas de trabajo para sus agremiados, es un tipo de lucha de resistencia a la proletarización no sólo de la enseñanza, sino de los sectores marginados de la sociedad.

Los datos obtenidos por S. Schmelkes y S. Street (1991), en una investigación realizada en México con alfabetizadores de adultos, corroboran la existencia de una pérdida del sentido de la educación, así como la falta de análisis del contexto que influye y determina las prácticas educativas, por lo que tampoco hay una conciencia del papel político e ideológico que juega la educación. Los datos obtenidos se presentan en el cuadro 3.4

Cultura política	Participación en organizaciones	Opinión respecto a las causas de los problemas del país	Tipo de soluciones que proponen
Casi nula	La tercera parte participa	Ubican las causas en lo económico	Mecánicas, que no contemplan la organización ni la participación.

Cuadro 3.4 Algunas características de los alfabetizadores de adultos en México.

En la misma investigación se obtuvo que el educador percibe a la educación como un bien en sí misma, desvinculada de objetivos sociales, políticos y económicos; percibe a los adultos como objetos; no cuestiona el programa, aplica mecánicamente el procedimiento señalado por la institución; y ha asimilado la hipótesis de que el analfabetismo explica la pobreza y que con la alfabetización se combate la articulación entre analfabetismo y pobreza, sin cuestionarse cómo es que opera dicha articulación.

Pero, el que no se cuestionen el sentido de la educación y de su papel como educadores y educadoras de jóvenes y adultos no se da simplemente porque el educador no lo quiera hacer sino que, por una lado, le falta formación; y por el otro, las mismas condiciones en las que desarrolla su práctica le dificulta tener tiempo y espacio para la reflexión e intercambio de experiencias, además de que los mismos mecanismos de control, especialmente la burocracia, obstaculizan la posibilidad de detenerse a reflexionar. En muchos educadores el bajo salario y la realidad de tener que mantener una familia los lleva a buscar varios trabajos, entonces, ¿en qué momento reflexionan, buscan alternativas y ensayan nuevas estrategias?

Uno de los participantes manifestó:

JM: "...en CONALEP..., ahorita tengo clases de 2 a 4 pero se queda otra persona en mi lugar, vengo aquí otra vez nuevamente y luego me regreso para dar clases de 7 a 8 en una prepa y de ahí me voy corriendo otra vez al CONALEP porque termino de 8 a 9, y así me la paso todos los días. En las horas libres, en las horas muertas salgo de un lugar a otro, en la mañana voy al INEA, atiando otro asunto que tengo que atender.

Entonces, por eso te digo que ahora que me estoy dedicando..., y a mi edad que era cuando debería estar más tranquilo, es cuando más alocado estoy". [Fragmento extraído de Historia de vida]

Debido a esta falta de claridad del sentido de la educación y de su papel como educadoras y educadores de jóvenes y adultos, en la propuesta de

formación aplicada durante esta investigación se trató de promover este tipo de reflexiones.

Según los teóricos de la proletarización, ésta ha generado en los profesores una respuesta de resistencia a la racionalización de su trabajo y a su descualificación, tal respuesta es la reclamación de su status de profesionales.

Como se puede observar, la proletarización es un fenómeno que está estrechamente vinculado a los movimientos profesionalizadores que, desde la perspectiva de algunos teóricos, en ocasiones han obtenido logros contrarios a los deseados, ya que encubren el planteamiento ideológico que hay detrás de la proletarización y la favorecen al promover la cualificación meramente técnica y olvidarse de la importancia del control ideológico en su quehacer educativo; pues muchos profesores al observar un aumento en la tecnificación e intensificación de su trabajo lo interpretan como un aumento de sus competencias profesionales.

La relación entre la proletarización y los movimientos profesionalizadores para la cualificación técnica se promueve a partir de una serie de mecanismos que pone en marcha el Estado, que finalmente no son sino una forma de control de los educadores, entre estos mecanismos en México, encontramos la Carrera Magisterial que lleva hacia la búsqueda de puntos y no hacia el deseo de mejorar la calidad de la práctica educativa.

G6: "Como la carrera magisterial, si no te evalúas y pasas todos los aspectos ya no pasas, para frenar a los maestros que tienen posibilidades de cambiar".

...cuando me enteré de qué era carrera magisterial, eh, hubo gente que se opuso, hubo gente que dijo "no hay que entrar a carrera magisterial". Eh, yo en lo personal a mis compañeros yo les decía "bueno, es que si nos van a pagar más por hacer lo que estamos haciendo ya ahorita ¿por qué negarnos?, eso a mi me parece absurdo". Entonces, al menos en mi centro de trabajo yo si, este, pues impulsé a los compañeros que me escucharon a que entraran.

En la secundaria 13, para trabajadores, éramos 15 personas dentro de carrera magisterial, cobrando carrera magisterial.

En esa época ya trabajaba yo en una primaria y ahí por definición todos dijeron "no" a carrera magisterial.

Pero en este momento yo trabajo en la secundaria 57 y hay 9 personas dentro de la etapa de evaluación, pero cobrando carrera magisterial solamente habemos 2...

...en mi caso, para poder pasar de la categoría "C" a la categoría "D", debo reunir 94 puntos, para mi eso está "en chino", o sea, simple y sencillamente podría decir que no voy a poder pasar en un buen tiempo, mientras no cambien los criterios de evaluación, porque yo saqué las mejores calificaciones, casi las mejores calificaciones, en lo que me calificaron, pero me falta, por ejemplo, para tener el máximo puntaje necesito doctorado, no tengo doctorado, ni siquiera tengo maestría, entonces, ahí ya de entrada pierdo 6 puntos, y ya serían los necesarios para no calificar en, en el..., en la cuestión de ascender en este año, de 94 puntos que pidieron; me falta antigüedad y sobre todo me califican a mí, a mí, con lo que sacan los alumnos y con lo que sacan los maestros, son 20 puntos, que este año sumaron 10 puntos, casi 11 puntos, en la calificación de ambos factores, entonces ahí ya pierdo 9 puntos.

A los maestros, el puntaje para poder ascender de "A" a "B", piden 82 puntos, si no mal recuerdo, entonces también quedaron muy lejos todos los compañeros. Y yo justamente ayer me reuní con ellos y les daba a conocer los puntajes que necesitaban, yo les decía 'bueno, ustedes súmenle'. Algunos no hicieron el examen nacional de PRONAF, que se dan 15 puntos, 12 puntos, perdón, otros no hicieron el examen de..., un curso más bien, un curso estatal que vale 5 puntos, alguno no presentó el examen de preparación que vale 28 puntos; yo les decía 'de acuerdo a eso ustedes súmenle y ya estarían ahorita aquí'. Y yo decía 'no es que yo les ponga la zanahoria enfrente para que..., como el caso de, de, pues, este, el premio para que ustedes le corran atrás de él'.

Pero, alguna vez hacíamos un ejercicio de cuánto ganarían los maestros si estuvieran "A", "B", "C", súmale, multiplícale, y la verdad es que se gana muy bien en carrera magisterial. Pero bueno, eso también, pues, cuesta trabajo y además nos metió en una dinámica de confrontación con los demás maestros, porque la gente que no puede o por una razón ilógica no quiere estar..., pues siempre hay choques, hay pugnas, pero bueno es problema que tiene que superarse, pues, este, por una cuestión de decisión personal, en el caso de que se pueda, porque hay quien no puede por cuestión de requisitos, por cuestiones de lineamientos". [Fragmento extraído de Historia de vida]

Es evidente cómo este educador ha sido cooptado ideológicamente, que no quiere ver el manejo político tramposo que se está haciendo de carrera magisterial, la cual es un mecanismo de control de la práctica educativa que genera cooptación ideológica y desensibilización, pues el sistema se asegura, en primer lugar, de meterlos en una práctica de competencia y no de competitividad, es decir, se esfuerzan por competir y no por ser competentes, al insertarlos en un mundo de la lucha por puntos para lograr un ingreso económico adicional; por otro lado, se les exige actualizarse pero no cualquier tipo de actualización es aceptada, sólo la aprobada por el sistema, es decir, si alguien toma un curso en otra institución no se lo reconocen, así que se introducen en el juego de ir a cursos para juntar puntos, lo que les hace olvidar el sentido de la actualización: mejorar la calidad del proceso educativo. Aunado a lo anterior, carrera magisterial agudiza los abismos jerárquicos pues mientras los directivos reciben una cantidad económica por ella, quienes están frente a grupo reciben una cantidad inferior; y además este sistema no impacta en el salario pues es un estímulo adicional muy selectivo, de tal manera que hace creer que el maestro está siendo recompensado y reconocido a través de este estímulo pero promueve la equivocada idea de que si un maestro no obtiene un buen ingreso económico es por su culpa pues no tiene los méritos suficientes, ni la formación y/o la capacidad para ser gratificado económicamente. Por lo tanto se difunde la creencia de que son los maestros, en lo individual, los responsables de su situación económica y no el sistema. El entrevistado, como autoridad, pues es director en una escuela secundaria, se niega a aceptar esto y por ello se extraña del rechazo a carrera magisterial y hasta lo critica, no se da cuenta de que la actitud de algunos de sus compañeros es por resistencia a la proletarización y exigencia de mejora en sus salarios para todos y todas y no para unos cuantos. La Carrera magisterial divide e individualiza en lugar de unir, el gobierno se sirve de ella para poner en práctica el "divide y vencerás" y de esta manera perjudicar al magisterio.

Continuando con el tema de carrera magisterial este educador comentó durante la entrevista respecto a su historia de vida, lo siguiente:

“Entrevistadora:

Y bueno, tú hablabas de 9 personas (en carrera magisterial) de un total de cuántas.

Entrevistado:

G6: “...son 24, pero de los cuales solamente esas 9 personas cumplen los requisitos, precisamente, o sea, los demás, pues, aunque quisieran no podrían entrar.

...porque, por ejemplo, un requisito que piden, que es..., nos dan, es que la persona que desee participar tenga su plaza en propiedad y la gran mayoría no la tiene en propiedad, que es, pues, una cuestión negativa del sistema”.  
[Fragmento extraído de Historia de vida]

La información anterior corrobora que carrera magisterial es un sistema de exclusión, que afecta a los más afectados en sus condiciones laborales como lo son quienes tienen inestabilidad en su puesto de trabajo por no contar con una plaza de base, situación que el mismo sistema ha generado y, por lo tanto, margina a los de por sí ya marginados, excluye a los ya excluidos.

Pero, este mismo educador a la vez reconoce que los cursos que se les proporcionan para obtener puntaje para carrera magisterial no cubren las necesidades reales de la práctica educativa.

G6: “...los cursos que están dando ahorita son para carrera magisterial, y hay cursos como por ejemplo, procesador de textos en ambiente 1 y 2, eh, psicología del adolescente, el problema del SIDA, mmm..., esos son algunos que se me ocurren, ese son el tipo de cursos que se nos dan a nosotros. Son buenos, a lo mejor uno aprende algunas cosas, pero no nos sirven como un marco referencial general que nos permitiera partir de cuestiones así, más generales. Eso nos faltaría”. [Fragmento extraído de Historia de vida]

Este comentario refuerza el planteamiento de que se forman en lo que el sistema permite aunque no sirva a la profesionalidad y, desde luego, tampoco a la mejora de la calidad educativa ni a clarificar el sentido de la educación ni en la toma de decisiones pertinentes.

Además, es en la profesionalización en la que muchos educadores cifran sus esperanzas de mejorar no sólo sus competencias profesionales, sino, por ende, su estatus y su salario. (Este punto se amplía en el apartado 3.2).

C: “Sin embargo, considero que la licenciatura nos dará mayores oportunidades de progresar y quizá ocupar un mejor puesto en el ámbito educativo”.  
[Fragmento extraído del Diario de clase]

A través de la experiencia de formación, motivo de esta tesis, las y los educadores, en el ejercicio de análisis y reflexión reconocieron la existencia del control del cual son objeto.

G2: “Y yo creo que es sorprendente todo lo que es la habilidad del gobierno como para, para adaptar..., en este caso al sistema neoliberal y cómo cada vez tienen más medios de control para el maestro”.

G2: "...nosotros respondemos, respondemos a los intereses de algún aparato, en este caso llámese Gobierno estatal, federal, etc., y nos van convirtiendo, de tal suerte que seamos, eh..., como decían 'estajistas de la educación', 'peones' de un gremio con ciertas características, ¿no? (cooptación).

...dentro de los mismos maestros hay otra concepción filosófica diferente a lo que piensan, ¿sí?, y esa siempre es detenida en los congresos o en la toma de decisiones. Es detenida en sus planteamientos y no la dejan pasar.

Un ejemplo, había 29 escuelas normales rurales en todo el país, para 1969, aun cuando las necesidades del país son apremiantes en cuanto a la alfabetización y la educación en todas las comunidades rurales y marginadas se partieron y quedaron 14, las demás las volvieron secundarias el enfoque de los programas de la autoridad, o sea, están netamente enfocados a la, ¿cómo se llama?, vamos a decir al planteamiento neoliberal, ¿sí?, a la fuerza de trabajo, a la mano de obra barata".

Son múltiples los mecanismos de control utilizados, pero no sólo del educador, sino también de los educandos y de la educación en sí misma en su sentido amplio con sus otras tres funciones: conservación, socialización y transformación y no sólo en su función de reproducción. Entre los principales mecanismos de control reportados por las y los educadores de jóvenes y adultos, tenemos:



Supervisión del cumplimiento de la normatividad, a través del control de horarios, entradas, salidas, disciplina

E3: "En el centro escolar donde realizo mi práctica docente se controla la entrada de los alumnos (tienen que presentar la credencial que los identifica) y su permanencia en la escuela es controlada por prefectos y autoridades del plantel.

Los docentes somos controlados en nuestra entrada y salida checando tarjeta y nuestra permanencia en la escuela y asistencia al grupo es controlada por los prefectos y autoridades educativas.

Las autoridades del plantel y los docentes tienen el control de la

situación educativa"

Es decir, como lo plantea Foucault (1992), la escuela tiene mucho parecido a una prisión, su misión se centra en "vigilar y castigar"; ejerce una coerción abierta a través de distintos mecanismos, como ya se señalaba, no sólo en contra de los educandos sino también de los educadores y de la propia sociedad.

Utilización de discursos y teorías vanguardista, que son aceptadas por los educadores más críticos y concientizados

JM: "(los objetivos de la institución) sí los comparto, hoy sí los comparto porque a mí me gusta la educación significativa, significativa, que es constructiva, clara, sencilla, que el alumno piensa, construye, que el profesor ahí puede ser otra cosa, ahí cambia el nombre del profesor o de docente, nos volvemos facilitadores, facilitamos lo que ellos van construyendo, cuando llegan a tener problemas". [Fragmento extraído de Historia de vida]

"...contradictorio, que el aprendizaje significativo lo estén promoviendo, pero es que también, y bueno, aquí Contreras nos lo explicita; la forma en que se

controla, es una forma de controlar y de mediatizar a los sujetos ¿no? Entonces, se empieza a sustentar o a tener bases en teorías que pueden ser aceptadas por la gente, por los profesores que pertenecen a la “resistencia”, por llamarlo de alguna manera, y entonces, es una forma de decirles ‘mira, sí estamos de acuerdo contigo, sí, te damos chance de que hagas esto’, pero es tener el control, o sea, sí, ¿pero hasta dónde?, ¿no? Entonces, siguen manteniendo el control y encuentran menos objeciones por parte de algunos docentes que piensan que se está haciendo de la manera que ellos consideran que es más pertinente”.

JM: “Aquí hay contradicción porque llevamos cursos, llevamos cursos de pedagogía, en donde nos meten mucho el aprendizaje significativo, que el profesor debe hablar claro, sencillo, la motivación, todo esto. Nosotros debemos motivar a los alumnos, hacer a un lado lo que es el profesor tradicional, dictador, sino que hacer que uno pueda comunicarse más, ahí está la contradicción; por un lado la institución dizque promueve a que tú te puedas salir, seas más efectivo pero a la vez que te someten ¿no?” [Fragmento extraído de Grabación en audio]

Coordinador: Se apropian del discurso y dicen las mismas palabras, las misma banderas de la disidencia, de la resistencia, las retoman nada más que le cambian el sentido”. [Fragmento extraído de Grabación en audio]

Proporcionar escasas condiciones y oportunidades para que las y los educadores se profesionalicen, y más aún para que se orienten a la profesionalidad (ver estos conceptos en el apartado 3.1.2).

“Posibilidades de desarrollo profesional muy pocas; y en lo profesional a pesar de todos los cursos que hacemos cada semestre no se nos acredita”.

Las posibilidades de actualización que el sistema de formación docente les ofrece generalmente no están vinculadas con las necesidades de la práctica ni con procesos reflexivos ni con la orientación hacia la profesionalidad; sino que parte de la intención es continuar con la cooptación ideológica y controlar el rumbo que toma la formación de los maestros para controlar su ideología y ofrecer una recualificación, pero restringida a lo técnico.

JM: “Ahora, veo por ejemplo que nos dan cursos muy interesantes pero que en la práctica no son aplicables, entonces para qué gastan, para qué gastan en cursos”.

➤ Recrudescimiento de las

diferencias jerárquicas,



como forma de coerción.

“...algo que he visto y que se tiene que romper, es difícil, pero las actitudes de algunas personas, de algunos jefes, actitudes muy lineales, muy rígidas que no permiten..., inclusive a veces, espantan; y de nosotros mismos, por qué no decirlo, nosotros mismos como trabajadores, como gente, sondear esas actitudes hacia los adultos”. [Fragmento extraído de Historia de vida]

➤ Rutinización del trabajo.

S: “Claro, nosotros rompemos, tratamos de romper ese esquema cubriendo la meta desde agosto. Después de correr, correr, correr; empezar a respirar y empezar a ver otras cositas. Pero cuando no cubre uno la meta, es correr, correr y correr y correr y no descansar, seguir en el camino sin parar, pierde uno la esencia de sentir a la gente como gente”. [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

JM: “Aquí en el libro, por ejemplo, dice que el Estado desarrolla un proceso de profesionalización, todo esto ¿por qué?, porque el Estado al manejar la educación, la burocratiza y al burocratizarla caemos en un estado mecánico, perdemos nuestra autonomía, nos volvemos maestros mecánicos ¿no?, o sea, mecánicamente llevamos a cabo tareas, o sea, no nos dejan, este, ser creativos. Buscamos metas que nos impone el Estado.” [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

## La rutinización



es generada también por la intensificación del trabajo, y ambas contribuyen a perder el sentido de la educación y a desprofesionalizar, en lugar de a profesionalizar u orientar hacia la profesionalidad.

S: "...trabajé varios años en secundarias. Ahí conocí la explotación de la atención a montones de grupos, cada uno con más de 50 adolescentes, generalmente desesperanzados, agredidos, desnutridos, agresivos y enajenados". [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

A3: "Me tocó que algunos meses platicaba con mis compañeros que también estaban cómo representantes y me decían 'no te compliques la vida', saca el curso y ya". [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

A: "...tú ya te vuelves un operador mecánico de la educación, en este caso de la evaluación. Ya no tienes oportunidad de realmente evaluar sino ya nada más mecánicamente, porque eso lo tienes que presentar. Todos esos..., eh, los tenías que presentar en la documentación del alumno. Entonces, tú te preocupabas mucho porque todo fuera completo y cuando llegabas ahí, te revisaban nada más así y ya veían si más o menos estaba completo o no. Entonces, como que no, o sea, con lo que dice Contreras, es eso, que te vas haciendo muy mecánico, te desgastas mucho y no tienes, este..., por esa manera o ese sistema de evaluar". [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

"...el trabajo docente, es algo rutinario, es algo repetitivo, es algo fragmentado, o sea, es algo así como que, es como un, es como un engrane más en la cadena". [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

G: "Aparte tienes un tiempo determinado, también lo decía en el artículo, es el tiempo, tienes un límite de tiempo, tienes que hacer las cosas así (hace un ademán de que rápidamente), porque si no te gana." [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

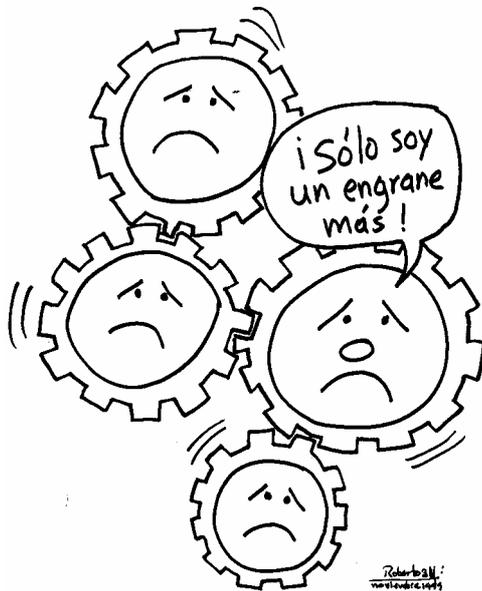
Coordinador: "Claro, hay un control de tiempo y movimientos, como la industria, digamos". [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

S: "Lo hago porque lo tengo que hacer, porque si no ¿de dónde viene la papa? (se refiere a la comida), ¿de dónde viene el alimento?; pero finalmente, es como echar todo en saco roto, hacer por hacer, no tiene caso, ¿no?" [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

E: "...a veces sí caes en una rutina, o sea, como ya sabes el contenido que el programa maneja, ya ni preparas la clase, ya ni preparas la técnica, ¿no?, te paras frente al grupo y, bueno, si se te ocurren en ese ratito maneras de darla, bueno, pues ya la hiciste y si no de todos modos te avientas tu rollito, que ya te sabes porque ya lo has manejado, a lo mejor por varios años, ¿no?, la misma materia. Entonces, se cae, sí se cae así como a una rutina ¿no? Y de veras no, no sólo a ser como aplicadores, sino transmisores de contenidos, que bueno, ¿hacia dónde llevan?" [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]



Robert Ball  
noviembre 2009



Robert Ball  
noviembre 2009

S: "...su rutina, rutina, rutina, así como que la apabulló, ¿no?, de que siempre, siempre, siempre estaba con lo mismo y se dio cuenta, ¿no?, de salir de esa rutina, ¿no?, eso es netamente la proletarización, ¿sí?, ser un engrane más de todo el sistema". [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

"...uno de los obstáculos más grandes a veces son tus propios compañeros y hasta uno mismo, uno mismo no reconoce, eh, todo lo que hace, en lo que estás fallando, en lo que..., como, como muy mecánicamente, a veces sin reflexionarlo y

sin pensarlo". [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

C2: "...el técnico docente empezó a, este, en ese tiempo el técnico era nada más de ir y dejar al grupo formatos y `C requisítame esto´ y ya me explicaba cómo requisitar y, y se lo entregaba y él casi no se mezclaba en los procesos, o sea, casi no estaba con nosotros y luego yo le decía `y es que M es que la gente no quiere aprender, es que mira le cuesta un montón y cómo quieres que los presione, o sea, pues no´, le digo, `si quieres que los alfabetice´, le digo, `pues aguántate y espérate ¿no?´, le digo, `mira a mi no me importan las horas´, le digo, `a mí en la escuela´, le digo, `me están pidiendo las horas pero, pero yo estoy atendiendo a la gente, tú dijiste que íbamos a canjear las horas por los adultos´, le digo, `pero yo, pero nunca te dije que los iba a alfabetizar, nunca te dije que iba..., cuánto tiempo me iba a tardar en alfabetizarlos´, le digo, `en eso no quedamos´, dice `¡no!, es que nunca pensé que incorporaras gente de alfabetización´, dice `es que bueno, con la gente de alfabetización te tardas más´, dice `¿por qué no incorporas gente de secundaria?´

Entonces, fue cuando yo empecé a incorporar gente de secundaria en otra localidad." [Fragmento extraído de Historia de vida]

A: “(les daban)...varias tarjetas para evaluar y tenías que calificar cada lección por medio de esas tarjetitas donde ya venían las preguntas de los exámenes y te daban hojas de respuesta. Entonces, por cada módulo eran 96 exámenes, cada examen era más o menos de 20 preguntas. Entonces, tú tenías que pasártela califique y califique, a veces no sabías si era calificar o era dar clase ¿no?, porque era mucho calificar y calificar. Entonces, como que eso te quitaba mucho tiempo para otras cosas, o si no era mucho desgaste, porque en la clase no te daba tiempo de hacer nada de eso. Y si se te juntaban los de 20 alumnos que tuvieras, hay veces que uno no, no dormía para poder entregar, entregarlos. Y creo que no dejaba nada, o sea, yo sentía que esos exámenes eran muy, este, no eran exámenes..., no eran este, no se podían calificar bien al alumno, nada más respuestas: sí, no y si estuvo bien o mal y ya, y no te daba oportunidad de ver realmente el avance de los alumnos y era mucho desgaste”. [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

S: “Lo hago porque lo tengo que hacer, porque si no ¿de dónde viene la papa? [se refiere a la comida], ¿de dónde viene el alimento?; pero finalmente, es como echar todo en saco roto, hacer por hacer, no tiene caso, ¿no?” [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

“..sólo se dedican muchos de ellos a cumplir un programa, sin importarles si el alumno aprende o no, más bien tratan de quedar bien al momento de evaluarlos, ya que debe coincidir su actividad de ese día con la del evaluador, no existe reflexión sobre su práctica”. [Ejecutores]

“...no realizan su labor con gusto, solo ven esa actividad como complemento para cubrir sus necesidades económicas, además como la institución desea que los profesores obtengamos un promedio mínimo de 8, para ellos es más fácil asignarles esa calificación, aunque no haya aprendido, pero si quedar bien con el colegio”.

“Hay metas propuestas. Si se pide un número se pierde la perspectiva”.

R: “La gente, por lo mismo, a lo mejor no, no se cuestiona, es muy pasiva, nosotros somos muy pasivos en ese sentido, no tenemos argumentos, fundamentos, bases, para que ¿sabes qué?, mira pasa esto y esto y está aquí o, o la Ley General, o tal conferencia, o cualquier cosa ¿no?, o tal autor dice esto”, ya por lo menos..., `bueno, pues eso yo, yo estoy sobre esa línea, ahora usted dígame por qué no y también ¿no?’. Tenerlos pasivos, así como más tranquilos y controlados y, es, bueno para la institución. Yo lo veo así, nos tiene controlados a nosotros y tiene controlados a nuestra gente, y no va a pasar nada”. [Fragmento extraído de Historia de vida]

La rutinización propicia la pérdida del sentido de la educación. Una sugerencia que se puede derivar de este último comentario es que la formación apoyaría en contrarrestar este control, pues les da además de argumentos, seguridad autonomía y legitimación a las y los educadores de jóvenes y adultos

- La inestabilidad laboral en sí misma es otro mecanismo de control, pues para evitar ser despedidos muchos educadores y educadoras aceptan las condiciones y exigencias que se les imponen.

JM: “La institución nos marca y vamos perdiendo la autonomía, debido a que trabajamos por contrato, sin embargo hay una contradicción porque te dan cursos para que el aprendizaje sea significativo.”

- La intensificación del trabajo, desensibilización y cooptación ideológica también son mecanismos de control, pero serán tratados de manera particular por su importancia, ya que son signos importantes de la proletarianización de la enseñanza por el papel que juegan en la pérdida del sentido de la educación.
- Control represivo, se abordará junto con el punto anterior ya que cuando fallan la cooptación y la desensibilización, las autoridades mexicanas: educativas, políticas y judiciales, frecuentemente optan por la vía de la coherción física, psicológica y legal.

En general, de todo lo arriba expuesto podemos decir que los mecanismos de control son interdependientes, pues unos llevan a otros y finalmente apuntan hacia la pérdida del sentido de la educación y, por lo tanto, a la desprofesionalización en términos de la descualificación intelectual para la toma de decisiones. Asimismo, se promueve a través de todos estos mecanismos, la proletarianización de la enseñanza y con ella la coerción, la cooptación ideológica, la baja autoimagen y autoestima y una visión reducida de la EPJA. Un elemento importante que utilizan para ejercer presión en las y los educadores son los estímulos económicos, las formas de pago y la inestabilidad laboral.

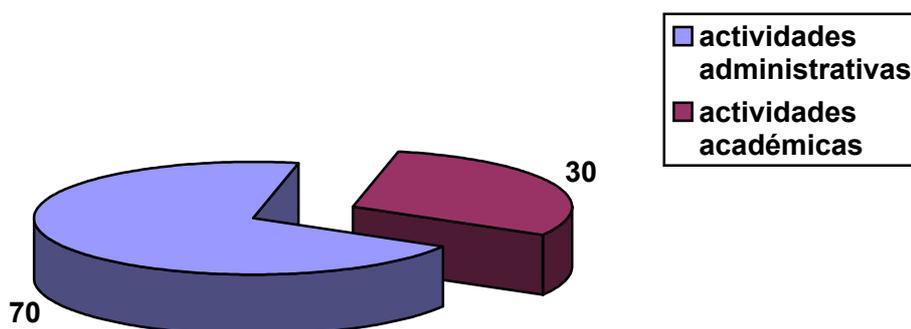
En cuanto a la intensificación del trabajo, se puede considerar como otro mecanismo de control más, así como un signo de la proletarianización sufrida por las y los educadores de adultos participantes en esta investigación, como se muestra en el cuadro 3.5

Los datos que se muestran en el mencionado cuadro, permiten ubicar claramente cómo la asignación de funciones está más orientada hacia las actividades de tipo administrativo: el promedio de actividades administrativas que desarrollan las y los educadores de jóvenes y adultos es de 7 y el de las académicas es de 3, es decir, los educadores participantes cubren en promedio 10 actividades en total, por lo que el porcentaje de su práctica docente estaría desglosado en 70% de actividades administrativas y 30% de actividades académicas, como se ilustra en el gráfico 3.3



<b>Actividades Académicas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Actividades Administrativas</b>	<b>Frecuencia</b>
Docencia	21	Realizar actividades de logística	32
Asistir a cursos	15	Gestionar trámites diversos (credenciales, exámenes, certificados,	20
Orientar y asesorar pedagógicamente a los educandos, y/u otros educadores	17	Realizar seguimientos	17
Elaborar materiales	10	Asistir a juntas	16
Elaborar y Aplicación de exámenes	5	Supervisar	14
Elaborar programas	5	Hacer pagos	12
Planeación didáctica	6	Gestionar apoyos diversos (espacios físicos, financiamientos, docencia, mobiliario...)	12
Detectar necesidades de capacitación	3	buscar personal, voluntariado o prestadores de servicio social	10
Elaboración y/o revisión de libros	2	organización, promoción difusión	10
diseñar propuestas didácticas	1	Incorporación y permanencia de los adultos	10
		Entregar materiales	10
		Inscripción de educandos	11
		Control de asistencia	6
		Elaborar estadísticas	4
		Captura de documentos	3
		. Recibir y/o responder solicitudes	4
		Elaboración de cronogramas	2
		Hacer compras	1
		Administrar dinero	1
		Definición de funciones del personal	2

**Cuadro 3.5** Desglose general de las actividades académicas y administrativas que realizan las y los educadores de jóvenes y adultos participantes.



**Gráfica 3.3** Porcentaje de actividades de tipo académico y administrativo que cubren las y los educadores de jóvenes y adultos.

El siguiente fragmento muestra cómo es vivida esta carga administrativo-burocrática, por una de las educadoras participantes:

A: "...lo que me choca del trabajo es que tienes que entregar estadísticas, que tienes que entregar, este, que el informe mensual y todas esas cosas también te quitan tiempo ¿no?, para mi clase, y me choca eso".[Fragmento extraído de Historia de Vida]

Es obvio que existe una intensificación del trabajo que es vivida de distintas maneras por las y los educadores; algunos la viven con mucho disgusto y con mucho desgaste, otros la tratan de justificar y hasta consideran que son ellos quienes así lo determinan, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos.

A: "Yo recuerdo que la evaluación que se hacía a los alumnos de primaria intensiva para adultos me parecía muy desgastante ya que tenía que calificar o palomear más de 90 exámenes por alumno y al final de cuentas esta evaluación no me permitía saber con exactitud cuáles eran las fallas en los educandos ya que eran hojas de respuestas de opción múltiple". [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

M3: "...yo sola me he organizado ¿no?... , yo dije "qué voy a hacer con tantísima gente", en alfabetización y primaria casi tengo 50 gentes, martes miércoles y viernes de 8 a 10, y dije "secundaria, no puedo poner gente de secundaria todos los días porque va a ser un relajo, no se van a entender". Entonces repartí primero secundaria, o sea, yo sola estructuré mi calendario y mi manera de ser ¿no?, mi horario. Los martes primero de secundaria, después de alfabetización y primaria, de 10:00 a 12:30 ó a una, los miércoles segundo y los viernes tercero". [Fragmento extraído de Historia de Vida]

Pero ¿por qué no se da importancia al control ideológico de la práctica educativa?, según Derber (citado por Contreras, 1997:26) la proletarianización ideológica no siempre lleva a la resistencia, sino puede conducir a dos tipos de respuestas acomodaticias: la desensibilización ideológica, que implica no

dar importancia a perder el control respecto a los valores y fines sociales del trabajo pues la importancia se la dan a la realización "científica" del mismo; y la

cooptación ideológica,

que significa reformular los fines morales para que sean compatibles con la institución laboral, por lo que no se renuncia a los valores sino que se asumen como propios y validos los de la institución sin cuestionarse si realmente son los que se requieren o los que se pretenden en términos del sentido e ideales de la educación, del

contexto y de las necesidades de los sujetos.

Es difícil hacer conciencia de la cooptación ideológica ya que debido a la introyección social, normativa e institucional, no se discierne claramente entre las necesidades y objetivos propios y los aprendidos, lo que nos puede



llevar a tratar de satisfacer necesidades que nos hemos auto impuesto pero que tal vez no son realmente compatibles con nuestras creencias y valores, pero que de alguna manera queremos pensar que sí.

En torno a la cooptación ideológica se presentan algunos fragmentos de comentarios realizados por los educadores de adultos, participantes en esta investigación, en donde se muestra cómo, de alguna manera, han sido cooptados por la institución, desde esta concepción planteada por Contreras.

Algunos de los participantes realizaron reflexiones respecto a esta cooptación ideológica de la que han sido objeto y se mostraron permanentemente en una actitud y con opiniones críticas y analíticas.

E: "Me impresionó porque constaté la realidad, ese conflicto por el que pasan los profesores, la habilidad que tiene el gobierno para adaptar la realidad al sistema neoliberal". [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

M2: "Hay compañeros que son disidentes pero la mayoría no, es por eso que el gobierno puede ejercer más mecanismos de poder. Sin embargo, hay profesores que tratan de cambiar el sistema desde sus aulas que algún día florecerán". [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

Sin embargo, esto no ocurrió con todos los participantes y una situación que resultó interesante observar fue la ambivalencia que existe en algunos de los educadores en términos de, por una parte tener, opiniones críticas pero, por otra, evidenciar que en su pensamiento hay una cooptación ideológica, como se ejemplifica con la participación del siguiente educador:

S: "No se habla de colectividad sino de individualidad nos obligan a cuadrarnos a normas y reglas. No se tiene objetivos. Me llevan a ser el Chaplin de los tiempos modernos, y de que me va a servir si yo no reflexiono y actúo". [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

Este comentario muestra la parte crítica, reflexiva, pero al continuar trata de convencernos a todos y a sí mismo que finalmente "cuadrarse a las normas" es necesario y hasta benéfico

"MA preguntó cómo vivimos estas situaciones difíciles y S respondió que cuando se nos viene encima la meta, se pierde la esencia, se ve al educando como un producto por este rigor institucional, pierde uno la esencia de sentir a la gente como gente." [Fragmento extraído del Diario de clase]

S: "También no hay que perder de vista que, de cierto modo, pues están justificadas, a veces, esos rigores ¿no? A veces deben estar justificados porque si no perderíamos la visión, como que no habría..., este, ¿cómo podré llamarle?, no habría un marco que te permitiera evaluar si no rigorizan a veces esa meta ¿no?"

Bien utilizado podría ser como un calificador y planificador del otro ¿no?, de hecho para eso existen los marcos, este, de operación y todo lo de las instituciones.

La meta debe existir porque así se llevaría un rigor, bueno, se llevaría con más rigor y se manejaría mejor el avance que se tiene sobre el rezago educativo. De eso, de manera particular estoy conciente.. Si a mí no me ponen una meta pues

yo puedo decir que voy a alfabetizar a 2 personas en un año. Entonces, también sería como perder un poquito en el tiempo y en el espacio de trabajo”.

¡Sí se necesita tener datos! Pero se debe tener cuidado de manejarlos para no llegar a eso, a perder ese nivel educativo y hacer la proletarización, pero debe haber parámetros, parámetros que dirijan”. [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

Finalmente, hubo otros participantes cuyo pensamiento evidencia la cooptación ideológica y la desensibilización respecto al control ideológico de su práctica.

G5: “¿Cuál es el sentido de los programas de la práctica educativa en la que participo?

El programa del INEA es de abatir el rezago educativo y su propósito de su modelo educativo es: proporcionar los contenidos, valores, actitudes y habilidades de los que nadie debe de carecer, para realizarse e integrarse a la sociedad”.

“No podemos a veces más que dejarnos llevar por los intereses institucionales, los cuales casi nunca coinciden con los objetivos reales de los adultos y de los educadores”.

Tomar esta actitud resulta paralizante porque el primer educador asume tal cual los objetivos institucionales y los hace suyos sin cuestionarse si realmente los comparte, y el segundo, aunque tiene claridad de que los objetivos institucionales tal vez no son los más pertinentes ni responden a las necesidades de educandos y educadores no se encuentra el sentido de luchar, de intentar cambios porque de todas formas no hay salida, lo cual es parte de la intención de la cooptación ideológica.

JM: “Las luchas sindicales que nos meten en el sistema neoliberal, el profesor debe buscar cosas nuevas y no caer en esos idealismos. Estamos dentro de una competitividad”. [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

El último comentario es otro ejemplo de cooptación ideológica pues este educador no reflexiona respecto a de qué manera se le está controlando y cómo se va adaptando a los fines e ideología institucional, por el contrario, adoptando el discurso oficial niega la importancia de una lucha sindical y la considera un idealismo.

Otra educadora al ser cooptada asume que la intensificación del trabajo está bien:

“¿Lo sientes como que es mucha carga de trabajo?

Entrevistada (M3):

...sí, pero yo creo que así soy, así soy, una persona muy activa

...sí la carga aquí es muy grande, pero es cosa de organizarme ¿no?, o sea, yo siempre veo la manera, más o menos de..., pues de cumplir y de salir adelante...”

Lo alarmante es que cuando falla la desensibilización y la cooptación ideológica, se llega al extremo de utilizar mecanismos represivos, para controlar a los educadores e impedir ciertos cambios de orden social. Esto se ilustra con la siguiente narración:

B: “Hacia finales de los 80, represiva y violentamente cerraron el turno vespertino de la Normal y nos ubicaron a todos en el turno matutino. Amenazaron con cesarnos a 12 compañeros que constituíamos el comité delegacional. Un año estuvimos con esa amenaza, de oficina en oficina, de declaración en declaración. En lo que respecta a los alumnos, les condicionaron la inscripción en el turno matutino obligándolos a firmar un documento donde se comprometían a no cometer ningún “desorden” o automáticamente estaban expulsados y los sometieron a toda clase de humillaciones y maltratos.

En esta experiencia fue para mí muy desilusionante ver que muchos de mis compañeros maestros, ante esta represión se intimidaron y automáticamente se afiliaron al Comité delegacional que despectivamente llamábamos “charro” yo sentía rabia e impotencia ante la represión de que eran objeto los estudiantes.

No se bien como calificar mi práctica en este tiempo, no se si decir que la entendía como parte de una lucha política por derrumbar el desorden y la explotación capitalista, quería que fuera la educación como práctica de la libertad pero la verdad , es que a la distancia, la calificaría de autoritaria y dogmática, porque intentaba imponer a mis alumnos la concepción de la vida que yo tenía.

Después de esta experiencia, dejé de militar tan consecuentemente y me dediqué a estudiar todo lo que podía (ahora ya no abandonaba a mis hijos por las luchas sociales, sino por las escuelas). Fui disminuyendo mi dogmatismo, aprendiendo más sobre la formación de maestros, sobre la materia que imparto (Español) y volviéndome más respetuosa con los alumnos”. [Fragmento extraído de “Ciclo de enseñanza reflexiva, Fase de Descripción]

Este relato muestra cómo surtió efecto la represión, pues algunos maestros de inmediato se “cuadraron” ante las autoridades, al régimen ideológico dominante, pero con el paso del tiempo la propia educadora que se manifiesta desilusionada por la actitud de su compañeros, ha sido cooptada ideológicamente y desensibilizada pues ya no le interesa perseguir sus ideales en pro de una sociedad mas justa, hasta lo vive como dogmatismo, ya no le importa no tener el control ideológico de su práctica ni asumir la no neutralidad educativas y su papel político-pedagógico y ahora ella también se “cuadra” ante el régimen socio-político al optar por una actitud pasiva y un reduccionismo de su concepción de la educación a la transmisión de contenidos disciplinares. Se le acabó la “valentía de luchar” y “el amor armado” por la educación, señalados por Freire (ver 3.1.1.2.3)

Afortunadamente, de acuerdo con algunos teóricos, y por lo que he corroborado con el trato con algunos educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, la proletarización no es tan automática pues hay quienes sí oponen resistencia y buscan la forma de no dejarse atrapar, ejemplo de ello son los siguientes comentarios:

M2: "El hecho de que estemos aquí es porque queremos cambiar, como dice Martín, hay una dialéctica." [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

"El sistema quiere controlar al magisterio para que pueda controlar a la sociedad. Pero el darme cuenta implica preparación para que exista un cambio".

R: "En mi coordinación me tachan de muy idealista, muy, este..., ahí piensan que las cosas ya están así y que no deben cambiar, yo creo que sí se pueden cambiar y se puede hacer algo ¿no? Yo creo que por ahí va el no proponer, el que todo esté estático, de que lo que dice el gobierno o la institución, este, se aplique sin..., uno decir "no, es que no estoy de acuerdo", por lo menos yo pienso que por ahí va el ofrecer una calidad ora si que de 2° o de 3° en educación, a la gente. Yo creo que por ahí va, con esa intención. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

C2: ..." ¡ay, no!, alucinas que porque sueñas tanto", digo "no es soñar, es que sí se puede hacer nada más que a veces nos limitamos y, y no lo podemos hacer libremente por las cuestiones de, de que hay normas, que reglas que, o sea, pues ni modo si estamos un universo vamos a regirnos por leyes pero pues esas leyes también las podemos hacer nosotros como seres humanos". [Fragmento extraído de Historia de vida]

Con este comentario es evidente la resistencia de esta educadora a la proletarización, el cuestionamiento que hace a la normatividad y a las limitaciones que impone la institución, reconoce la pertinencia de soñar pero a la vez de ser realistas y tomar iniciativas de acción para transformar y construir leyes, pero propias, es decir, hace alusión a la necesidad de autonomía.

Otra experiencia de resistencia es la siguiente:

B: "En la Nacional de Maestros conviven dos tipos de prácticas: Una que señalaría como "reproductivista" en la que la inercia, la indiferencia y la corrupción contribuyen a formar un tipo de maestro sin compromiso con la propia docencia ni con valores sociales . Y otra que ambiciosamente llamaría de "resistencia" en la que un grupo minoritario de maestros se empeña en crear un clima de trabajo, de profesionalidad , de compromiso político y de practicar la docencia como una posibilidad de transformarse a uno mismo y a la realidad". [Fragmento extraído de "Ciclo de enseñanza reflexiva, fase de Descripción"]

Este fragmento hace alusión a una muy frecuente situación en las instituciones educativas, en donde una parte de los educadores han sido cooptados y desensibilizados, lo que conlleva a la pérdida del sentido de la educación pero, asimismo, existen grupos de oposición que impulsan la resistencia a la proletarización y la profesionalidad, porque tienen una concepción del sentido de la educación y de su papel como educadores que los guía hacia acciones encaminadas a la "resistencia".

A continuación se presenta la socialización de una experiencia narrada por una educadora, durante la entrevista de historia de vida, en donde se observan intentos de resistencia a la proletarización de la enseñanza como colectivo de las y los educadores de jóvenes de adultos del INEA en el Estado de México.

C2: “Y el subdelegado en la capacitación que tuvimos dice “¡ay!, que chistoso”, dice, “que de la gente que no trabaja”, dice, “tengo un montón de quejas”, dice, “pero a ver que venga un técnico que anda bien”, dice, “a quejarse” y quien sabe qué; dijimos “bueno, porque no quieren venir a decirle”. Pero a ver ¿por qué él no se va y ve por qué andan mal los técnicos?, ¡pero no! Dice “nada más se agrupan para andar en la grilla , para andar esto, para quién sabe qué”, dice.

...la finalidad es también de que ellos se den cuenta de que los programas que se están planteando sí necesitan influencia de, de, de quien está con la gente, atendiéndola y..., les decíamos de los exámenes, pues cómo puede ser posible que a mucha gente que llega y..., sí es cierto se estudia los temas, como el temario de la guía, y realmente la..., el lenguaje que utilizan en los exámenes pues no, o sea, es tan técnico y que solamente el que los elabora los entiende..., cómo vamos a evaluar con un examen de opción múltiple las habilidades o los conocimientos de una persona, pues no, pues no nada más estamos evaluando conocimientos.

...en la capacitación que tuvimos en Toluca, de SEDENA, pues todos nos enfermamos del estómago porque la comida estaba en descomposición y porque no quiso pagar otro lugar y nos mandaron a los peores lugares..., desde ahí empezamos a protestar, todos nos unimos y ese mismo día se le protestó y ya, inclusive se tuvo el pe..., el periódico, no sé que tanto y sí se le estuvo reclamando todo lo que paso , ¿por qué cree que ahora no nos quiere juntar ya a todos?, porque saben que si nos juntan, todos nos podemos poner de acuerdo para reclamarle las cosas. Entonces, ya ahora lo que están haciendo es capacitarnos así como individualmente porque juntos ya no nos quieren y menos ahora que ya nos estamos sindicalizando. Entonces, de otra manera ellos nunca han querido que se sindicalice el personal, porque han de decir “bueno, estos se sindicalizan, ya tienen una trama y entonces se nos vienen encima”, ¿por qué?, porque ellos también como autoridades están fallando.

...apenas hubo una reunión del sindicato y dijo (la líder que lo está organizando) que..., bueno, nos hizo firmar las hojas y nos explicó cómo estaba lo del sindicato, qué proporción se le iba a pasar al sindicato y todos los planteamientos. Y le decimos “bueno ¿y qué vamos a ganar con sindicalizarnos?”, “no que muchachos, que los beneficios que, que ustedes se pueden implementar más, podemos estar trabajando menos tiempo”, porque el trabajo de nosotros es de las 9 a las 7 de la noche, entonces decían “pueden, podemos reducir su , este, su jornada de trabajo, se les puede pagar más”, dijimos “bueno, pues, pues vamos a intentarlo ¿no?” y estamos dando hacia procesos pero el delegado no quiso que nos sindicalizáramos. Entonces, cuando la muchacha quiso..., la que está del sindicato empezó a mover, a..., empezó a informarle a los técnicos docentes...; pues cuando se dio cuenta el delegado, pues la mayoría había aceptado que sí se sindicalizaban. Entonces dijo “bueno”, pues, pues ya no podía hacer nada él de que..., decir “¡no!, retiren ese proyecto y no se va a sindicalizar nadie”. Inclusive te digo, que cuando nos enfermamos en Toluca dijo “¡ay!, si he corrido a quién sabe cuántos profesores que no....”, así nos dijo, casi nos dijo “pues que no pueda correr a estos que son, que son de...”, éramos menos de mil técnicos docentes.

Sí y bueno, o sea..., apenas está en proceso de, de que ya se sindicalice, de que le autoricen a la chica esta que ya nos sindicalice. Pero no nos hemos sindicalizado porque está, este, interfiriendo el delegado para que no, no nos podamos sindicalizar. Y quien está gestionando, este, lo del sindicato pues ya estuvo como técnico docente, estuvo en oficinas centrales, estuvo en oficinas regionales y anduvo así, en varios puestos en el INEA, y es la que está moviendo el sindicato.

Entrevistadora:

¿Y eso se está moviendo a nivel de qué, del Estado de México, de todo el INEA?

Entrevistada:

Estado de México nada más.

...nunca nos han querido juntar con los del Distrito. platicándolo ahora con S y esta C, estábamos deduciendo que era porque, porque estamos viendo cómo les pagaban a ellos y cómo nos pagan a nosotros, o sea, empezando desde el sueldo de nosotros y luego el de los asesores y también las metas y también cómo atienden a los usuarios. Entonces, bueno, dijimos, bueno “ya sabemos por qué”, o sea, porque no nos quieren juntar, porque hay mucha diferencia ¿no?, y bueno, no es tanto que seamos urbano y rural sino que también es cuestión de salarios y todo eso; nosotros estamos más bajo que los del Distrito Federal. En cuestión de metas también, o sea, ellos tienen más personal, tienen menos zonas que atender; nosotros no porque estamos más lejos, tenemos más zonas.

A nosotros nos pagan \$ 1,400.00 (140 €), ¡ah, no!, ya \$1,520.00, \$1,520.00 (152 €).

A la quincena y a ellos les pagan \$ 1,800.00 (189 €), o sea, hay una..., son \$200.00 (20 €), \$ 300.00 (30 €) de diferencia y cuando debíamos estar iguales. Yo no creía que a ellos les pagaran tanto ¿eh?, o sea, no, no tanto, sino que ¿por qué no nos nivelan?

Tuve la oportunidad de estar con los de Guanajuato, de INEA de Guanajuato y este, ¡no!, estaban peor que nosotros (risas). Ellos sí carecían de un montón de material..., no tenían material didáctico, si a nuestros asesores les pagábamos aquí cada mes, a ellos les pagaban cada cinco meses; eran \$ 110.00 (11 €) cuando nosotros ya les pagábamos \$ 330.00 (33 €), o sea, era un abismo así, grandote de, de..., dijimos “bueno, pues si somos a nivel nacional pues deberíamos estar todos igual”. [Fragmento extraído de Historia de vida]

La narración de la experiencia de resistencia, que nos comparte esta educadora, muestra varios puntos interesantes a desglosar:

Por una parte vemos cómo ante el cuestionamiento y posibilidades de organización de los educadores las autoridades reaccionan de inmediato tratando de desactivarlas, a través del discurso, por una parte, y por otra a través de impedir que se reúnan, dificultando el trabajo colectivo y la organización; tienen temor a perder el control, a ser cuestionados, a que los educadores quieran dejar de ser ejecutores y tomen un papel más activo y conciente, que se resistan a la separación entre planeación y ejecución. Es importantísimo, asimismo, que ellos se dieran cuenta de que uniéndose, además de que es más fácil vencer el temor de enfrentarse a las autoridades, ejercieron cierta presión. Es interesante observar cómo una situación que atentó contra su salud fue la desencadenante, la gota que derramó el vaso, tal vez porque en ese momento palparon cómo son tratados, cómo son sus condiciones laborales y cómo los exponen a estar mal. Por otra parte, se observa la existencia de una dificultad para la organización a gran escala pero empiezan a hacerlo poco a poco, se evidencia también la diferencia de condiciones laborales al interior de la propia institución, que a través del intercambio de experiencias lo han ido descubriendo, lo cual es un paso necesario para la organización, pues si no

se percatan de las condiciones en las que trabajan, no hacen conciencia de la necesidad de cambios, por lo que el análisis y reflexión son imprescindibles para el cambio.

Por otra parte, la reflexión y el análisis sobre la práctica educativa y su contexto intrínseco y extrínseco, así como sus fines, pueden aportar elementos para promover la creación de una conciencia en los educadores, que los lleve a convertirse en intelectuales orgánicos, como lo plantea Gramsci y en educadores críticos que potencien a la escuela como una esfera pública democrática, como lo plantea Giroux.

De acuerdo con Gramsci (1975), todos los seres humanos somos intelectuales, todos desarrollamos funciones intelectuales, algunos predominantemente hacemos actividades intelectuales y otros predominantemente hacen actividades materiales, pero los que predominantemente hacen actividades materiales tienen que hacer también una serie de operaciones intelectuales pero no todos tenemos esa función en la sociedad; las funciones de un intelectual están relacionadas con actividades de organización, administración, supervisión, dirección y gobierno. Gramsci distingue dos tipos de intelectuales: los tradicionales, caracterizados por su elocuencia momentánea; y los orgánicos, que activamente organizan, construyen y persuaden. Según este teórico, para que se produzca una revolución se requiere de una educación que promueva la transformación de la conciencia hacia una nueva concepción de mundo y de sociedad, de ahí la importancia del papel de los educadores como intelectuales orgánicos que pueden apoyar en la transformación de esta conciencia, pero para hacerlo se requiere, primero, que ellos mismos se eduquen, tomen conciencia y asuman su compromiso, por lo que resulta importante la reflexión y análisis de su propia práctica y de cómo se desarrollan los aspectos que la determinan.

Coordinador: "Yo me quedé pensando varias cosas de lo que dice JM, una en las diferentes visiones, digamos, el funcionario decía que era mucho, que bajarán; entonces son distintas visiones, o sea, finalmente de quien depende que la situación mejore es de los propios trabajadores, esta cuestión es porque lo ve desde el lado del trabajador. Entonces, es difícil que un funcionario diga ¿saben qué? les voy a dar aumento para todos, les voy a dar más recursos, porque él está ganando bien, el funcionario, y esos recursos se los puede llevar para él y para sus cuates y cómo va a repartir...". [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

Con este comentario el coordinador trata de socializar esta idea de Gramsci en cuanto a que el educador debe convertirse en un líder orgánico, asimismo, se destaca la necesidad de generar una organización como gremio y una cultura colaborativa.

Para Giroux (1990), las esferas públicas democráticas son lugares que contribuyen a la instauración de principios democráticos y prácticas sociales por medio del debate, el diálogo y el intercambio de opiniones. Algunas de estas esferas son las escuelas, las organizaciones políticas, las iglesias y en general, todos los movimientos sociales. De ahí que el mencionado autor señale la importancia de que las y los educadores comprendan la enseñanza como una forma política cultural y de que pongan atención a las

posibilidades que existen, dentro de la escuela, de generar en los estudiantes procesos de resistencia y de posibilitar la transformación de la escuela en un lugar de lucha democrática.

Como puede apreciarse, ambos teóricos, Gramsci y Giroux, enfatizan la función transformadora de la educación y la importancia de que las y los educadores tomen conciencia de ello y asuman este compromiso. Para asumir este compromiso las y los educadores deben promover el cambio, no sólo en los otros sino en ellos mismos, no sólo en las relaciones sociales en su conjunto, sino en sus propias relaciones laborales, porque ahí también se ejerce la hegemonía, entendida como control ideológico de la clase dominante.

Muestra de que no todo es reproducción y de que existe la posibilidad de la acción y de una relativa autonomía, que debemos aprovechar para ir dando pasos hacia el cambio, son los fragmentos de los escritos de los participantes en donde se evidencia que sí existen posibilidades reales de cierta participación y cambio.

Coordinador: “Ahora..., perdón, decía hace rato la carta que qué podía hacer, o sea, ¿qué puede hacer una maestra de inglés?, puede hacer muchas cosas, cada uno de ustedes puede hacer muchas cosas, lo importante es poder, digamos, ¿cómo les diré?, poder aprovechar eso que saben ustedes. A lo mejor ustedes quieren poner un negocio de carpintería y si no han tenido ningún contacto con la carpintería pues a lo mejor no les da ningún bien. Pero toda la experiencia que tienen acumulada, esa sí es valiosa, o sea, saber inglés, no cualquiera sabemos inglés, es algo que a ella le costó trabajo y es parte de su capital cultural, y es algo que puede, que puede aprovechar”. [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

M2: “Sin embargo, en la práctica vemos que muchos compañeros optan porque dentro del aula se dé algo diferente a lo que les dicen y eso es real, ¿no? Yo creo que esa es una de las grandes ventajas que tenemos en el magisterio y en todos los campos de la educación, que hay gente, a pesar de que si son 100 a lo mejor quizás también un porcentaje mínimo de..., hablamos, no sé, de unos poquitos pero que finalmente ya está germinando algo que tendrá que florecer algún día, no sé cuando, quizás ya no lo lleguemos a ver pero, pero yo creo que por algo se empieza y así los cambios siempre han empezado por algo, por algo, por el primer paso, ¿no?” [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

B: “Se me proporciona una carta descriptiva la cual tengo la facultad de modificar según las necesidades del grupo, en los otros términos existe la misma disposición”.

O: “El programa de inglés está diseñado para impartir la asignatura en 3 años, y está dividido por bloques (bloque uno, dos y tres) en los tres grados, este programa está planteado por la SEP y está diseñado para desarrollarse cada bloque en 3 meses aproximadamente cada uno.

Este programa es el que está planteado para los niños y adolescentes de secundarias diurnas, lo que hace que al plantearse en la secundaria para trabajadores el contexto sea diferente y no se adecue a mis alumnos.

He ahí la primera tarea del profesor, ‘moldear’ el programa y ajustarlo a las necesidades de los jóvenes adultos; en un principio, por la falta de experiencia en el uso de dicho programa lo apliqué tal cual lo marca la SEP

y no pude lograr los objetivos que ahí se planteaban, en gran parte porque esos mismos objetivos se salían de las expectativas y experiencias de los alumnos, así que desde el año pasado ajusté el programa de acuerdo a una evaluación inicial del grupo”. [Fragmento extraído del Ciclo de enseñanza reflexiva, fase de descripción]

JC: “Los programas de formación para asesores de SEDENA, los envían de Oficinas Centrales de INEA en el Distrito Federal ya diseñados (contenidos, objetivos, duración, temáticas, técnicas grupales, materiales didácticos y recursos); a pesar de eso, el Coordinador de Zona reúne a los técnicos Docentes (14) para revisar el programa y ver si se adecua a lo que es nuestra perspectiva, ya de acuerdo todos, le hacemos los cambios temáticos que nos parecen los convenientes para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, claro que ya individual le hago otro ajuste con los conocimientos que he adquirido a lo largo de mi práctica educativa, y veo qué técnicas grupales me funcionan y cuáles no, esto depende de los jóvenes con los que voy a trabajar, claro que a mí me parece que la actitud de alguien que está frente al grupo debe de llevar además, del conocimiento, otros deberes, que serían: objetivo personal, objetivo grupal, seguridad, creatividad, compromiso real, y toda la convicción de querer hacerlo”. [Fragmento extraído del Ciclo de enseñanza reflexiva, fase de descripción]

“...realizando diversas funciones tales como la elaboración de materiales didácticos, capacitación a promotores, integración de grupos, seguimiento de éstos el enlace entre estos grupos, y estas son las labores que sigo desempeñando hasta la actualidad”.

R: “Pero a veces es el miedo, es el miedo a lo desconocido, es ese miedo a lo que va a pasar, el miedo a muchas cosas no te deja hacer otras; romper ese miedo cuesta trabajo, pero cuando lo haces te das cuenta que no pasa nada, o sea, puedes estar igual o mejor si lo intentas ¿no?, y a veces quedamos así como ‘no, es que si hago esto...’. Por el miedo a la institución, a veces, te limitas a hacer cosas.. No sé si es inseguridad, yo creo que sí, para poderlo hacer ¿no?, lo que más pienso y por lo que más pienso es que, es que no es.., la materia prima con la que trabajamos nosotros es humana, es un adulto, no es algo físico ¿no?, es gente, son seres humanos, entonces a veces, este, pensar en que estás trabajando con ellos y que si no funciona algo es con adultos con quien estás arriesgando todo

Obviamente la carencia, a veces, de conocimiento..., esa falta de nivel académico también te limita. Creo que, este, tendríamos que buscar todos los educadores de adultos nuestra formación y podríamos cambiar y hacer cosas diferentes”. [Fragmento extraído de Historia de vida]

Con este último comentario se pone de manifiesto el reconocimiento de que la falta de formación les produce inseguridad, pero ya hay una conciencia y reflexión de cuál debe ser su papel, distinto al que norma la institución y pensando más en los adultos, así como la convicción de que es posible generar cambios para lo cual lo primero debe ser perder sus miedos, o mejor dicho pensar sobre sus miedos, reconocerlos, pero no paralizarse ante ellos, atreverse, arriesgarse, actuar con profesionalidad, poner al adulto antes que a la institución, liberarse, buscar una actuación más autónoma.

Pero, para hacer uso de esa autonomía, es imprescindible que el educador tome conciencia de esas posibilidades de acción autónoma, que se aclare el sentido de la educación y cuáles son sus propios objetivos y los objetivos y necesidades de los sujetos con quienes participa en los procesos educativos

y que sepa hacia dónde dirigir sus esfuerzos, cómo y para qué, es decir, debe saber qué hacer con esa autonomía. Aunque, ciertamente, a través de la información proporcionada por los participantes en este proceso de investigación, se manifiesta que existen mayores condiciones para el trabajo autónomo en las organizaciones no gubernamentales que en las gubernamentales, lo cual tiene que ver con la función hegemónica que desarrolla el Estado y la misión que determina deben cubrir las instituciones utilizadas por él para realizar esta función, entre las que se encuentra la escuela.

“El sistema quiere controlar al magisterio para que pueda controlar a la sociedad. Pero el darme cuenta implica preparación para que exista un cambio”.

Por lo tanto, la formación, no debe concebirse en términos meramente de profesionalización (ver apartado 3.1.1.2), sino de promover la resistencia a la ideología dominante de la clase en el poder, cuyas políticas económicas llevan a la proletarianización; es preciso que la formación apunte hacia la concienciación del sentido de la educación y del papel del educador, de la importancia del trabajo colectivo, de la necesidad de exigir mejores condiciones laborales, de defender el derecho a participar activamente en la concepción, y no sólo en la ejecución, tanto de los programas como de las propias políticas educativas.

Con la propuesta de formación que se plantea en este trabajo se trata de inducir este proceso. Leamos la opinión de algunos de los participantes al respecto:

“Creo que esta clase nos ha permitido darnos cuenta de los problemas que genera la proletarianización de los educadores y las educadoras, pero también ir tomando conciencia de la importancia que tiene nuestra labor y que el cambio más efectivo será el que se produzca primero en nosotros mismos y después irlo socializando con nuestros educandos, pues es ahí donde se siembra”.

“...no debemos dejar que esto nos aplaste; el educador es ahora un maquilador donde pierde toda su autonomía”. [Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

Tanto para desactivar la proletarianización y con ella ese control ejercido a través de los distintos mecanismos que ya se comentaron, y otros más, un papel importante lo juegan la formación con el análisis y reflexión que conlleva, como se comentó en párrafos anteriores, la organización, y la mejora de la autoimagen y autoestima para asumir el ser educador de jóvenes y adultos y cumplir este papel con profesionalidad, por ello a través de esta experiencia se trató de trabajar mucho el autocuestionamiento acerca de su propia imagen y de la que los demás les otorgan, resignificando el sentido de la educación y por lo tanto la importancia de su papel, no desde una imagen idílica sino desde la realidad de las limitaciones y posibilidades de la práctica educativa, como se muestra en los siguientes fragmentos:

Coordinador: “Como se fijan, la autonomía no tiene que ver con hacer lo que a uno se le de la gana sino con tener un mayor control, una mayor comprensión y

mayor control de lo que uno hace; no tanto que alguien venga y te aplique un cuestionario o una evaluación sino que uno mismo comprenda mejor y controle mejor su propio trabajo. [resistencia, formación y autonomía]

Claro, y yo creo que ahí lo que tendríamos que ver es justamente ¿qué puedo hacer para demandar mejores condiciones laborales?, ¿cómo puedo hacerle o cómo podemos hacerle?, porque aquí ya no es cuestión de individualidades, para demandar ese reconocimiento social y demandar mejores condiciones sociales, que eso es también algo básico para poder encausar justamente, les decía hace rato R, si ganamos mejor eso permite también estar en mejores condiciones para desarrollar mejor el trabajo porque no tenemos que andar buscando otro trabajo. Una cuestión tan importante como los valores es que nosotros debemos de pensar qué podemos hacer para lograr mejores condiciones de trabajo. [resistencia, cambio y organización]

... es siempre importante aspirar a mejores condiciones de vida y de trabajo y dentro de lo que hace uno; si uno está en esto y le gusta esto habría que ver como puede uno mejorar.

Yo recuerdo a un maestro en la normal que decía, nos decía, y es algo que es cierto, decía “ustedes tienen 3 frentes de lucha, digamos: uno es en el salón, hacer bien el trabajo que realizan con su grupo, hacerlo bien, esa es una forma de luchar también, esa es una forma de favorecer que la gente reflexione, sea crítica, se entienda mejor y viva mejor, entonces, uno, hacer bien tu trabajo con su grupo, en su salón; la otra, es luchar junto a los trabajadores del sindicato al que pertenecen por democratización, por mejores condiciones; y la otra es luchar con el conjunto de trabajadores del país por mejores condiciones de vida y de trabajo. Y ese maestro nos decía irónicamente “pero me conformo con que sean buenos con su grupo, me conformo con que hagan bien su trabajo en el salón de clases. Entonces, digamos, esa es otra forma también que tenemos de lucha, pero lo cierto es que esto queda como un reto también para todos, no solamente educadores sino con los trabajadores en general, la lucha y la defensa de mejores condiciones de vida y de trabajo.

...me acorde de una parte de lo que dijo Salvador Allende en su último discurso de presidente, cuando dice “tienen la fuerza podrán avasallar, pero los procesos sociales no se detienen ni con el crimen ni con la fuerza”. Y esa alusión a algo que germina y que florecerá algún día, me lleva a pensar en un pensamiento que a mí me gusta mucho, lo vi hace tiempo en la Casa del Lago, estaban los “chidos” de CLETA haciendo una presentación y sale un personaje con un letrero que dice “podrán arrancar todas las flores”, luego lo voltean y dice pero jamás detener la primavera; podrán reprimir, mandar y castigar, podrán arrancar todas las flores”, luego lo voltean y dice pero jamás detener la primavera”

Lo que hacen ustedes es importante, es muy importante ¿para qué?, para la sociedad, para la gente, para mejorar las condiciones de la gente, para transformar la sociedad y por eso se les dan poquitos recursos y por eso se les trata de golpear, o sea, uno de los sectores más golpeados es el magisterio en general, estudiantes normalistas que protestan: golpes; maestros que protestan: golpes, ¿por qué?, porque los maestros, los educadores, las personas que están así, digamos, como ustedes, son más sensibles a los problemas que hay en la sociedad. Es así como una caja de resonancia, o sea, a ustedes les llega..., o sea la crisis les llega por todos lados. Entonces, la desnutrición no pide permiso para entrar al salón o no, entra con las personas, el desempleo, los problemas, todo. Entonces poniéndonos así como un sector muy sensible y por eso es que es así como muy golpeado, muy limitado, muy controlado, porque saben las gentes que dirigen que..., el potencial que hay en los docentes, en donde el valor de los educadores es así grandísimo, así creo yo.

El trabajo docente es algo clave, ¿no?, por eso maestros o la gente que está en la docencia son, son así tan golpeados y tan perseguidos, tan marginados, es clave.

Y es que esa es el arma secreta, perdón de las revoluciones, o sea, en el aula, ahí está el arma secreta de las revoluciones, del cambio, ¿no? Las revoluciones son con fines de cambiar y de mejorar las cosas y la educación es, este, es la mejor arma, la mejor, este, superarma que se pueda tener para hacerlo. Por eso darle y darle y tirarle al profesor para evitarle la reflexión, para evitarle el compromiso, para evitarle el que quiera escarbar”

Coordinador: Fíjense nada más el potencial que tienen ustedes, con cuánta gente trabajan ustedes y cuánta gente trabaja con la que trabajan ustedes, es decir, no sólo hay influencia en gente que está cercana sino también los otros familiares, en las otras personas con las que se relacionan. Y la gente que tiene el poder, podrán tener así, medios de comunicación y podrán invertir millones de pesos en hacer creer una realidad; pero ustedes están en el día a día. O sea, el poder que tienen ustedes de transformar, de potenciar lo que hacen es bastante, es mucho, por eso se trata de mediatizar al docente, se trata de dar recursos a la educación, se trata de abaratar, de que se desplome todo el sistema educativo.[por eso se busca el control, no es casual]”. [Fragmento extraído de grabación en audiocassette].

A manera de cierre de este apartado se presenta el fragmento de un poema mencionado por uno de los participantes, y que nos deja muchas reflexiones en el aire y una esperanza de poder resistir:

**“ROMERO SOLO”**

Sólo cuando nuestro espíritu  
está en paz  
el pensamiento es lúcido  
y el trabajo es fecundo.  
Pero no entiendas por Paz  
la vida que no tiene  
ni dificultades ni tropiezos,  
sino el estado de conciencia  
que nos proporciona el contexto  
a cambio de nuestra devoción  
al bien.

León Felipe

**3.1.2. ¿Ser profesional?**

Como ya se mencionara al inicio de este apartado, el proceso de proletarización está estrechamente vinculado al ser profesional y a los distintos conceptos relacionados con ello, por lo que una vez expuesto el fenómeno de proletarización se puede continuar con la revisión de estos conceptos.

La llamada teoría de los rasgos, planteada por los sociólogos, establece que para que una ocupación sea considerada profesión debe tener una serie de características y, por lo tanto, para que un grupo ocupacional aspire a ser considerado profesional debe cumplir con los requisitos establecidos.

De acuerdo con Popkewitz (1985) el término *“profesión marca diferencias cualitativas con respecto al de oficio, ocupación o empleo. Y ello es así porque la denominación profesional se utiliza para denominar a las personas con una alta preparación, competencia y especialización, que prestan un servicio público”*.

Ser profesional de la docencia, según Iván Nuñez (1990), significa tener una formación superior que le permita utilizar el saber pedagógico para diagnosticar los problemas de aprendizaje y de las necesidades educativas; elaborar el currículum; y aplicar, reajustar y producir métodos y técnicas.

Esto de ser profesional varía de acuerdo con la concepción que haya detrás. Puede estar vinculado al concepto de profesión, profesionalismo y profesionalización, o bien, puede hacer referencia a la profesionalidad, que son dos visiones distintas respecto del ser profesional. Para clarificar las diferencias entre estas dos grandes tendencias revisemos los distintos conceptos utilizados, que en ocasiones se manejan como sinónimos, pero que no lo son. Existen importantes diferencias en el uso de estos términos ya que implican concepciones ideológicas diferentes en cuanto al ser y el quehacer docente.

### 3.1.2.1. Profesión.

Según Fernández Enguita (1988) una profesión se caracteriza por poseer competencia, es decir, conocimientos elevados de nivel superior (universitario); vocación de servicio; licencia; autonomía; y autorregulación.

Para Corrigan y Haberman (1990) la profesión se define por un conocimiento base fundamentado en la investigación, la teoría y la ética; control de calidad, es decir, procesos e instrumentos de evaluación; recursos materiales y funcionales; y condiciones de la práctica, en las que se incluyen la autonomía y la autoridad.

Por su parte, Hoyle (citado por Fernández, M. 1988) identifica diez cualidades de la profesión:

- desempeña una función social;
- requiere de un alto grado de destreza;
- aborda nuevos problemas en nuevas situaciones;
- posee un cuerpo sistemático de conocimientos;
- implica una formación a nivel de enseñanza superior;
- necesita socializar la cultura de la profesión a los nuevos miembros en formación;
- centra su interés en el cliente y tiene un código ético;
- los miembros de la profesión poseen autonomía;

- se organizan como grupo;
- la responsabilidad, formación y dedicación se recompensa en términos económicos y de prestigio social.

Carr y Kemis (1988:26), plantean que una ocupación para ser considerada profesión debe reunir los siguientes requisitos:

- Que los métodos y procedimientos deriven de investigación y conocimientos teóricos.
- Que el profesional se subordine a su cliente.
- Que el profesional tenga la posibilidad de tomar decisiones individuales, pero a la vez se rija por políticas, organizaciones y procedimientos establecidos por el colectivo de la profesión.

Pero, nos encontramos con que el educador personas jóvenes y adultas, en múltiples ocasiones, no tiene la posibilidad de responder a los intereses de los usuarios, pues no cuenta ni con recursos ni con la suficiente posibilidad de tomar decisiones individuales ni se propicia la organización del colectivo ni su interrelación.

Labaree plantea que *“un grupo profesional que escala posiciones socialmente debe dejar claro que posee dominio de una serie de conocimientos a los que el profano no puede acceder y que presta sus aptitudes para llevar a cabo una determinada forma de trabajo. A cambio, el grupo reclama el monopolio de su área de trabajo basándose en que tan sólo aquellos que estén cualificados serán autorizados para realizar ese trabajo y para definir las formas de práctica adecuadas a esa área determinada”*. (Pérez, A. et al. 1999).

Es evidente que los requisitos para considerar a una ocupación como profesión son rigurosos y elevados, y la enseñanza no logra cubrirlos y menos aún la dirigida a adultos, en especial, en los niveles de alfabetización, primaria y secundaria, ya que los educadores de adultos no cuentan en absoluto con una formación prolongada, en su mayoría, ni siquiera cuentan con una formación magisterial, sino que sólo reciben un breve curso de capacitación inicial y algún otro curso impartido por la institución en la que desarrollan su práctica educativa.

Por otra parte, no se puede hablar de que exista una cultura común de los educadores de adultos que se transmita a los candidatos a esta labor. Aplicando los planteamientos que Feiman y Floden (citados por Fernández, M.1988) hacen respecto de la actividad docente en general, y a partir de mi experiencia personal, se puede observar que los educadores de adultos difieren en edad, procedencia social y cultural, sexo, experiencia y habilidad. Los ámbitos que atienden así como las instituciones y los lugares en los que trabajan también son muy diferentes. Según Feiman y Floden estos aspectos determinan diferencias en la cultura docente.

Con la investigación realizada a algunos de los grupos de educadores de adultos que asisten a la UPN a formarse se corroboró este planteamiento.

Las características de los participantes en estos grupos de educadores de adultos, participantes tanto en el piloteo de los instrumentos, quienes

asistieron al Diplomado “Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos”, como a quienes participaron en la propuesta de formación aplicada, durante el primer semestre de la licenciatura en educación de adultos y en Diplomado “La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos”, las características se resumen en el cuadro 3.6, construida a partir de los datos obtenidos con la aplicación de varios instrumentos como son: ficha de registro, cuestionario, historia de vida, líneas de formación personal y de trayectoria profesional. (Para mayor información respecto a las características de estos educadores ver los mapas sociales que se presentan en los apartados 1.3.3, 5.2, 6.1 y 6.2)

Sexo	Edad Promedio	Estado Civil	Experiencia (Media)	Escolaridad		Tipo de Escuela	Origen
				%	Media		
Femenino 61%	37 años	Solteros 39%	9 años 7 meses	Normal Básica 3	13 años de escolaridad	Pública 79 %	Urbano 70%
Masculino 39%		Casados 42 %		Bachillerato por sistema abierto 6		Privada 15 %	
		Divorciados 12%		Bachillerato técnico 27		No reporta 6%	
		Madre o padre soltero 6%		Bachillerato 9			
				Licenciatura inconclusa 45			
				Licenciatura concluida 6			
				Postgrado (Especialización) 3			

Cuadro 3.6 Características de los educadores de adultos, que participaron en la investigación.

Miguel Fernández (1988) plantea que existen rasgos que no tienen discusión para considerar que una actividad es una profesión, dichos rasgos son:

- Un *saber específico no trivial* relacionado con el dominio de ciertos conocimientos complejos que diferencia a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no deben ejercerla.
- Un *progreso continuo de carácter técnico* requerido para responder a las nuevas necesidades de la sociedad.
- Una *fundamentación crítico-científica*, pues es la base para el cambio técnico profesional.
- La *autopercepción del profesional*, imprescindible al tener una relación directa con su identificación y cierto grado de satisfacción y autorrealización como profesional.
- Cierta *nivel de institucionalización* referente al establecimiento de normas en torno al ejercicio de la actividad.
- *Reconocimiento social* del servicio que se presta a la sociedad.

Este mismo autor señala que en cuanto a los tres primeros rasgos que definen una profesión es evidente que la actividad educativa no puede ser considerada como tal, pues existe una gran carencia de investigación, formación, actualización, sistematización y reflexión sobre la práctica.

En lo que se refiere al progreso técnico permanente, a pesar de que desde hace algunos años la formación permanente del profesorado se ha tratado de institucionalizar en algunos países no se ha obtenido el éxito esperado. Además, existe en los docentes una resistencia al cambio ocasionada por la ambigüedad de su rol social que los ubica, por un lado, como transmisores para conservar el legado cultural que se considera concluido, cerrado; y por el otro, como propiciadores de la construcción del nuevo acervo cultural.

El modelo de profesor con protagonismo, idealizado por su esfuerzo y dedicación enraizados en su vocación se ha transformado, debido a los procesos sociales y a la política educativa, en uno de tantos elementos del proceso educativo institucionalizado, pues son ahora las administraciones educativas las que asumen el protagonismo, trastocándose el papel del educador autónomo en un educador burócrata.

En términos de los procesos sociales el aumento de expectativas con respecto a la educación, así como la amplia atribución de funciones han generado, por una parte, la masificación y, por la otra, una preocupación social que emerge de una desconfianza en la calidad del servicio recibido, percepción estrechamente vinculada con tres hechos: el primero, que existe una descualificación cultural y laboral de los estratos sociales marginados; el segundo, que se trata de un servicio público gratuito al que la ciudadanía concibe como un derecho, lo que ha llevado a la intervención legítima de diversos agentes -entre ellos los padres de los alumnos- e instituciones heterogéneas en materia de educación; y el tercero, que se refiere a la existencia de una educación selectiva de corte elitista. Estos hechos han repercutido en una pérdida de status del profesor y ha provocado una mayor confusión y ambigüedad en torno a las funciones que debe desempeñar.

La ambigüedad de su rol genera que se les limite en sus competencias profesionales y a la vez se les responsabiliza de las disfunciones educativas. En muchos casos es el propio profesor el primero en decepcionarse de su trabajo y en percibir que su labor ha perdido influencia en la conformación de los valores, el desarrollo de capacidades, de actitudes, de aptitudes, de habilidades y de conocimientos de sus alumnos.

Sin embargo, no hay que olvidar que la educación institucional es una organización compleja dentro de la cual, como lo plantea la "teoría de la contingencia", la estructura se encuentra estrechamente ligada con: el tamaño, el ambiente y los recursos; estas tres dimensiones producen repercusiones decisivas en la profesión docente.

La responsabilidad de la falta de formación y desarrollo profesional no debe recaer en los docentes, pues como lo mencionara ya Stenhouse, L. *"las condiciones en las que se ven obligados (no voluntariamente) a ejercer la enseñanza los profesores no son precisamente las ideales para estas dimensiones del auto-desarrollo profesional"*. (Stenhouse, L. 1987:81).

Según Carnegei y Holmes (PEREZ., A. *et. al.*, citados por Larabee., 1999) para que los profesores logren la categoría de profesionales deben aumentar el nivel de conocimiento que poseen, ampliando su formación universitaria y pedagógica; y, también, deben transformar el sistema de autoridad en los centros educativos para que sean ellos quienes tengan el control profesional

del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, Carnegei y Holmes enfatizan la necesidad de que los educadores gocen de autonomía.

Para Blat y Marín (1980) un docente sí podría ser considerado como profesional, pues define al profesor como quien se dedica profesionalmente a educar a otros, ayudándolos en su promoción humana, en el despliegue máximo de sus posibilidades, en su participación social responsable y en su integración a la cultura.

También Villegas, E. (1994:79-83) considera al trabajo educativo como una profesión, pues la comunidad de personas dedicadas a esta actividad cumplen con dos aspectos que garantizan la existencia de una profesión y un determinado grado de reconocimiento de la misma, tales aspectos son:

- Poseen una formación que les permite pensar y actuar en forma similar.
- Utilizan procedimientos análogos habituales que les deben permitir aprender.

De acuerdo con Villegas ser profesional significa poseer un cierto nivel de competencia para realizar una labor determinada por lo que existe una estrecha relación con el concepto de trabajo debido a que:

- a) El desempeño profesional es una acción ejecutada de forma consciente y no sólo una actividad técnica.
- b) Una profesión al ser un trabajo debe contribuir en la construcción de las condiciones de vida del profesional, a través de aportarle los medios de subsistencia y las relaciones con los demás.

El trabajo es un conjunto de prácticas y una mentalidad que pueden dar sentido a la vida y generar estatus.

En relación con el punto a) nos encontramos con la existencia de educadores que no tienen muy claro su rol docente y mucho menos su rol social, por lo que actúan mecánicamente reproduciendo el procedimiento indicado por la institución sin adecuarlo al grupo. La investigación realizada por Schmelkes y Street (1991), que ya se comentó al inicio de este apartado, hace alusión a esta situación.

Marzo y Figueroa consideran que *"el profesorado de adultos está en un estado embrionario, con escasa clarificación de sus funciones, desarticulada su profesionalización y con gran necesidad de coherencia en su formación inicial y continua"*. ( Citados por Villegas, E. 1994:85).

Por su parte Darling-Hamond, Wise y Pease (citados por Ghilardi, F. 1993:22-24) hacen otro tipo de planteamiento de la enseñanza como trabajo y como profesión. Ellos proponen analizar la actividad docente en cuatro dimensiones: como trabajo, como oficio, como profesión y como arte.

- La enseñanza *como trabajo*. Se caracteriza por ser rigurosamente planificada por quienes tienen la responsabilidad de gestión de los mecanismos formativos. Al docente se le asigna la función de aplicador del programa ya establecido. Otra persona supervisa el trabajo del docente como forma de control.

- Como ya lo expusiera F. Ortega, el trabajo docente se rutiniza al tener que seguir una serie de lineamientos para la aplicación de la programación establecida por otras instancias.
- La enseñanza *como oficio*. El docente requiere, además del conocimiento de las reglas de aplicación, del manejo de una serie de técnicas. Su función es la de aplicador, pero no está expuesto a una supervisión detallada y cotidiana como en el caso anterior.
- La enseñanza *como profesión*. El docente maneja múltiples técnicas y posee un sólido conocimiento teórico que le permiten tomar la decisión más adecuada de acuerdo con la situación que se le presente. Goza de autonomía. Las instancias jerárquicas superiores al docente (director, coordinador, etc.) ya no cumplen un papel de supervisión, sino de gestión de los recursos necesarios para el desarrollo del trabajo docente.
- La enseñanza *como arte*. El enseñante además de poseer una capacidad profesional conformada por técnicas, procedimientos y conocimientos teóricos, plantea hipótesis o desarrolla un trabajo completamente original.

Debe contar con autonomía profesional y la evaluación de su trabajo debe ser tanto externa como propia.

De acuerdo con esta clasificación muchos educadores de adultos estarían ubicado en la primera dimensión de enseñanza como trabajo, pues el papel que le asigna la institución es básicamente el de: seguir los programas y los contenidos de los textos, desarrollar el trabajo con el grupo siguiendo el/los método(s) que les fueron "enseñados"; y llenar los formatos administrativos que se les indicaron. La subordinación impuesta a los educadores al burocratismo de los lineamientos legales, curriculares y organizativos de la institución no posibilita la generación de propuestas originales y lleva a la rutinización de la práctica, al desánimo, la apatía y la resistencia al cambio porque no se responsabilizan de los resultados.

Hasta aquí se ha hecho alusión a las consideraciones que algunos teóricos hacen en torno a lo que es una profesión y un grupo profesional. En el gráfico 3.4 se intenta recoger las principales características que, según los diversos teóricos, debe poseer una ocupación para considerarse profesión.

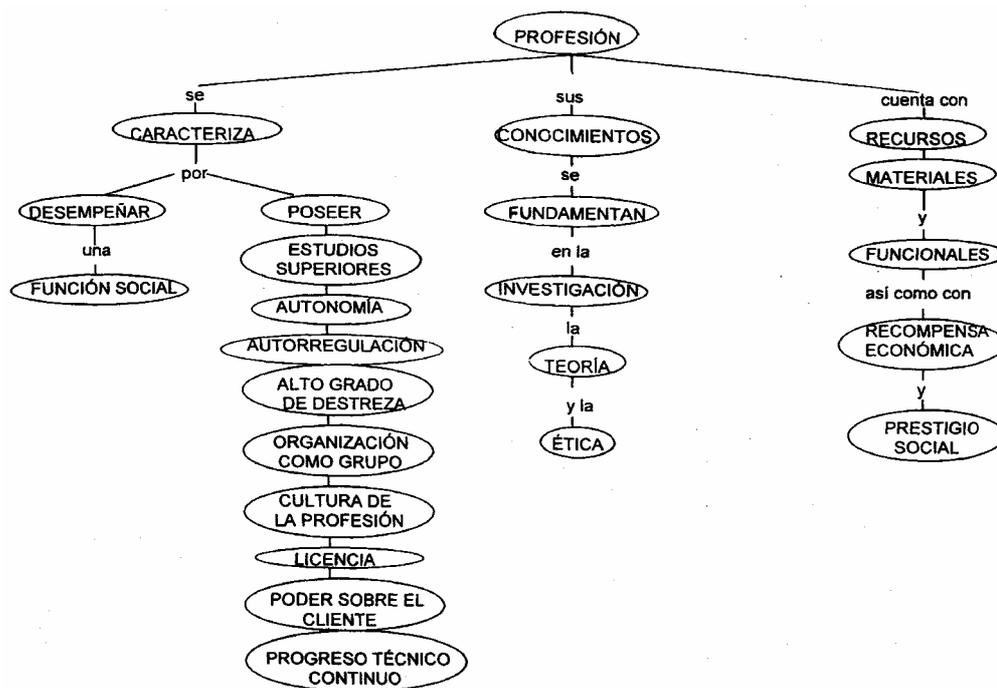


Gráfico 3.4 Mapa conceptual de Profesión

### 3.1.2.2. Profesionalismo-profesionalización

En el gráfico 3.5 se muestra concretamente lo que se entiende por profesionalismo, de acuerdo con Contreras.

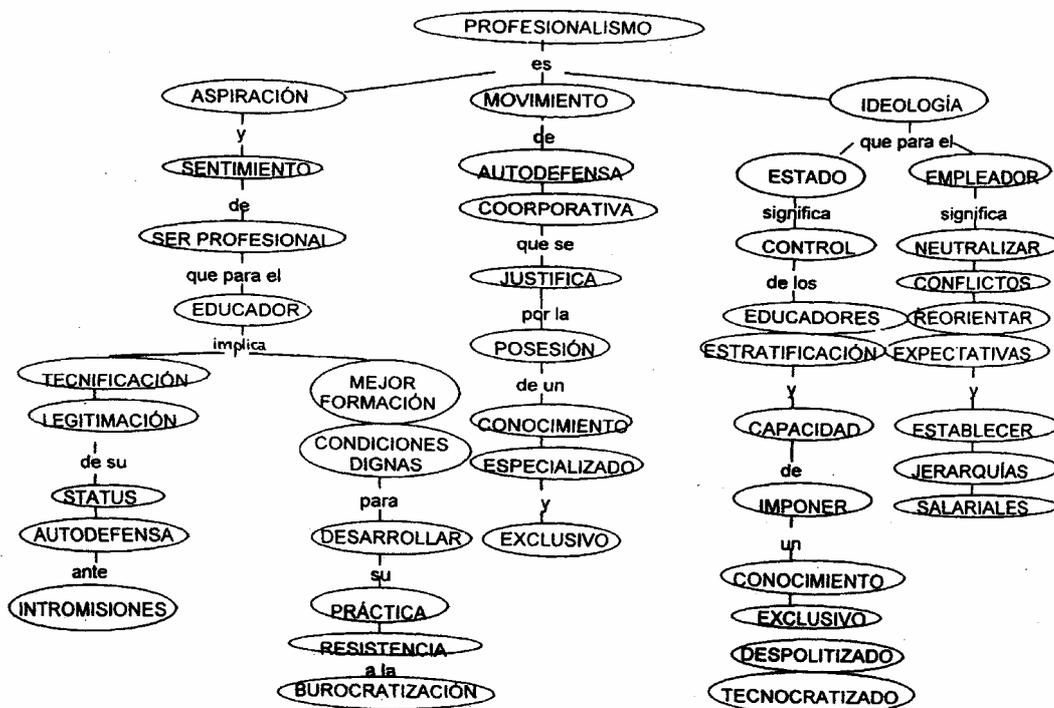


Gráfico 3.5 Mapa conceptual de Profesionalismo

Revisado el concepto de profesionalismo, podemos concluir que la profesionalización es la forma de concretar las aspiraciones de los docentes para convertirse en profesionales, desde una concepción que remite el ser profesional a tener y ejercer una profesión. Es decir, los procesos que favorecen el alcanzar las características de una profesión estarán apoyando la profesionalización de los docentes.

Desde el punto de vista de Tenorth (1988) la "profesionalización" consiste en la demostración de competencias, en una actividad de relevancia social, con la posibilidad de ser transmitidas a otros y de imponer su modelo frente a otros profesionales.

El gráfico 3.6, puede aclarar este concepto.

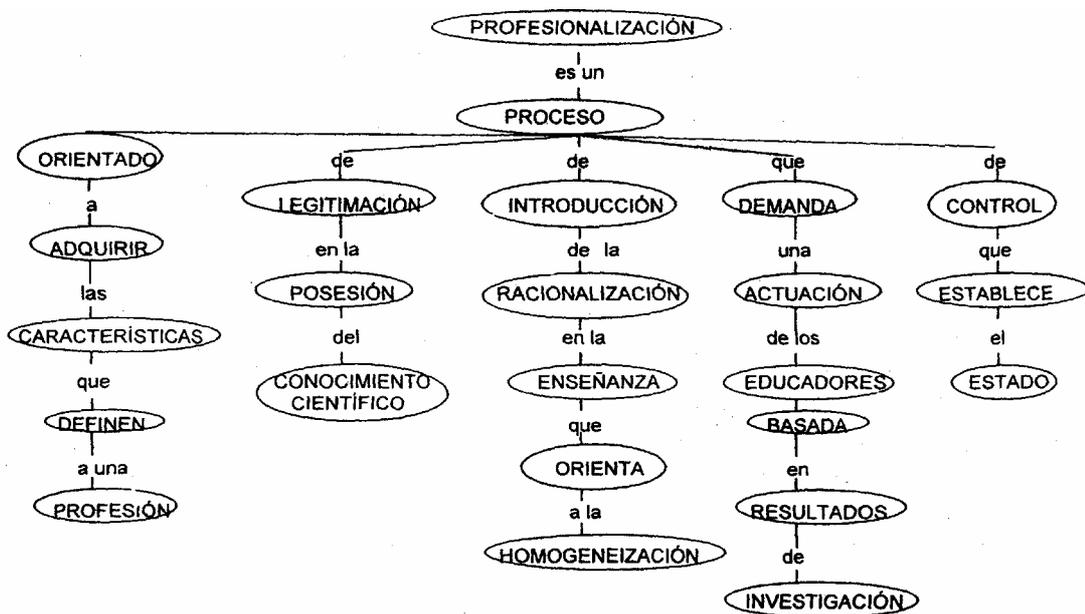


Gráfico 3.6 Mapa Conceptual de Profesionalización

Por otra parte, para entender la complejidad del tema y encauzar la actividad docente hacia la profesionalización, es menester analizar los factores de desprofesionalización con los que se asocia la dificultad del magisterio para profesionalizarse y, en este caso, la dificultad del educador de adultos.

Se utiliza el término *calidad* sin fundamentarlo en el postulación legal y real de las condiciones necesarias para lograrla; una de esas condiciones es la profesionalización de los educadores.

Una práctica muy usual de las autoridades mexicanas -en todos los ámbitos y campos de acción- es la utilización de un discurso que no se tiene intención de llevar a la práctica, pero que es necesario como imagen política y como justificación presupuestaria, además para tener algo que informar el 1° de septiembre, fecha en que se acostumbra presentar un informe de Gobierno, en el cual se incluye la información sobre educación.

En este sentido, el planteamiento de Miguel Fernández, es ad hoc a la situación de México y, en concreto, se puede aplicar a la educación de

adultos, pues él considera que *"la palabra verdadera no es lo que se dice sino lo que se hace, es evidente que el mensaje institucional, cuidadosamente codificado con gran potencia fáctica, es el de reforzar la minusvalía profesional comparada de los profesionales de la enseñanza y la educación en cuanto tales, al margen de toda la retórica del discurso verbal a través del cual sucesivos ministros de educación... e interminables párrafos introductorios en casi todas las leyes de educación, encomian la importancia, trascendencia e inmensa complejidad/dificultad técnica de la tarea de enseñar y educar"* (Fernández, M. 1998 ).

En relación con la educación de adultos, y en específico con el educador de adultos, en algunas ocasiones las autoridades ni siquiera a nivel discursivo muestran mucha preocupación, como en el caso de la Ley General de Educación (1993) en la que se reconoce la figura del profesor del sistema escolarizado con formación magisterial como importante y se plantea la promoción de su dignidad y su valoración social, así como su derecho a un salario profesional. Pero, en cuanto al educador de adultos de educación básica, sigue planteando el trabajo solidario y no hace la mínima mención a su reconocimiento social, a su dignidad, y mucho menos a otorgar un salario profesional.

Por otra parte, existe también un temor a que un servicio educativo de calidad apoye la generación de procesos de organización de la sociedad civil para exigir el cumplimiento de su derecho a las condiciones indispensables para una vida digna.

Carr (1989), considera que los educadores al estar en una institución organizada jerárquicamente ven restringida su posibilidad de participación en la toma de decisiones sobre aspectos de política educativa, selección y preparación de nuevos miembros y estructuras generales de organización. Para los educadores de adultos no existe ninguna posibilidad de participación, pues la estructura organizativa de muchas de las instituciones es altamente jerárquica.

Uno de los educadores de jóvenes y adultos participantes en la investigación expresó:

S: "No se habla de colectividad, sino de individualidad, nos obligan a cuadrarnos a normas y reglas. No se tienen objetivos. Me llevan a ser el Chaplin de los tiempos modernos, y de que me va a servir si yo no reflexiono y actúo".  
[Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

Además de la desprofesionalización, generada por aspectos relativos al aparato institucional, también a nivel sociológico existe una serie de factores que fomentan la desprofesionalización, entre ellos:

- a) *La percepción social de la función docente.* Se ha acentuado un desprestigio social relacionado con el conocimiento de la sociedad respecto a la insuficiencia cualitativa y cuantitativa de la educación, de lo cual en parte se responsabiliza a los docentes. Aunado a ello, el estrato social al que pertenecen la mayoría de los profesionales de la educación, en especial los profesores de primaria, íntimamente relacionado con el salario que reciben genera un prestigio no muy elevado.

Al respecto, Rueschmeyer señala la existencia de un componente ideológico, de lucha de clases y de poder que se encuentra en el transfondo del discurso de las profesiones y que muchas características de las profesiones tienen una vinculación con los aspectos de la vida y subcultura de las clases media alta y alta, por lo que la autonomía y la ética profesional se basan no sólo en las normas profesionales sino en los estatus de clase de los profesionales, tales como su origen social y el origen social de sus clientes. Esta situación puede clarificar algunas de las causas de que la enseñanza con adultos no se considere una profesión, pues la procedencia social de los educadores y de los educandos es, en general, de clase media y baja y, en el caso de los educandos de nivel básico, se trata de adultos que en su momento no pudieron acceder a estos servicios o no concluyeron sus estudios debido a las propias condiciones de marginación en las que viven.

En el mismo sentido Popkewitz (1990) plantea que el análisis de la docencia como profesión debe considerar las relaciones de poder y transmisión cultural.

- a) Una *estratificación invertida*, desde el punto de vista de la profesionalización, pues los profesores de educación básica escolarizada que son los que poseen una preparación pedagógica real son los que menos prestigio tienen en comparación con los docentes de nivel medio superior y superior que cuentan con mayor prestigio a pesar de que la mayoría no cuenta con una preparación pedagógica, pues no se les exige una certificación en este sentido.
- b) La *facilidad para sustituir al profesor*. La percepción sobre el docente frecuentemente se restringe a la de transmisor de conocimientos, por lo que está siendo desplazado por sistemas de autoaprendizaje.
- c) La *rutinización de la práctica*, que es percibida por los familiares del alumnado que no ven diferencias sustanciales con respecto a la manera en que ellos fueron educados en su paso por la escuela.

Al respecto K. Louis (1992) señala que las condiciones de trabajo y las oportunidades en la carrera docente determinan el grado en que los profesores se implican con la enseñanza.

- a) El *enjuiciamiento* a que los padres o los propios alumnos piensan tener derecho acerca de la aplicación técnica y pedagógica que realizan los profesores y de la calidad de su práctica educativa.

De acuerdo con Darling-Hammond (1990) para que una ocupación se convierta en profesión debe cambiar el control burocrático por un control profesional, lo que supone el establecimiento de criterios rigurosos determinados por la propia profesión para el acceso, la iniciación de una profesión, que garantice que todos los miembros de una profesión sean competentes para ejercerla. En este sentido algunas instituciones ejercen un excesivo control burocrático a través de un sin fin de formatos

administrativos y presionan para el logro de metas priorizando, por tanto, lo cuantitativo sobre lo cualitativo.

### 3.1.2.3. Profesionalidad.

Gimeno (1993) entiende a la "profesionalidad" como el conjunto de destrezas, conocimientos, valores y actitudes ligados a la práctica del profesor.

De acuerdo con Carr (1997) no es pertinente reducir la profesionalidad a procesos técnicos, pues la interacción social, que es fundamental en toda práctica profesional, no puede acotarse a lo técnico, ya que las prácticas profesionales se guían por valores éticos.

De acuerdo con Contreras (1997) la profesionalidad está íntimamente ligada a responder a los requerimientos del oficio educativo y se puede concretar en tres grandes dimensiones, tal y como se muestra en el gráfico 3.7

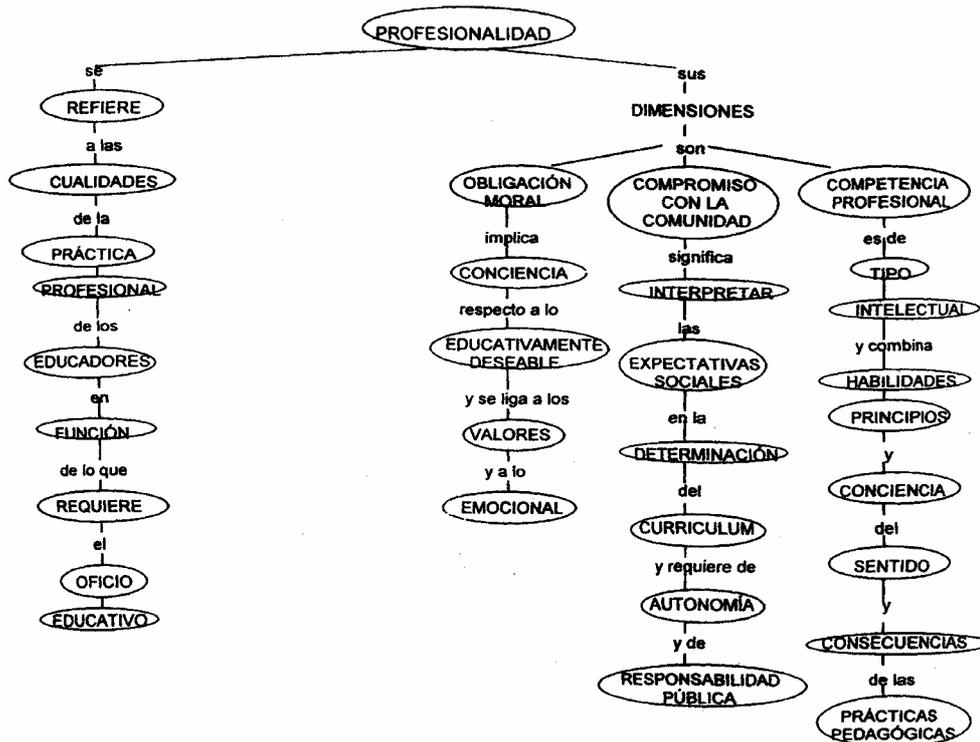


Gráfico 3.7 Mapa Conceptual de Profesionalidad

Entonces, para Contreras, para desarrollarse desde la profesionalidad se requieren de características relacionadas con las tres dimensiones básicas: Obligación Moral; Compromiso con la Comunidad y Competencia Profesional.

## Obligación Moral

La obligación moral implica el desarrollo de una serie de actitudes basadas en la reflexión, el conocimiento del contexto institucional y de la comunidad, el análisis y determinación de valores, pero especialmente la clarificación del sentido de la educación, que conlleva a asumir la actividad no sólo desde la formación cognitiva sino desde la ética, en términos de lo educativamente deseable.

Con el gráfico 3.8 se ilustran, a grandes rasgos, las características de la Dimensión de Obligación Moral.

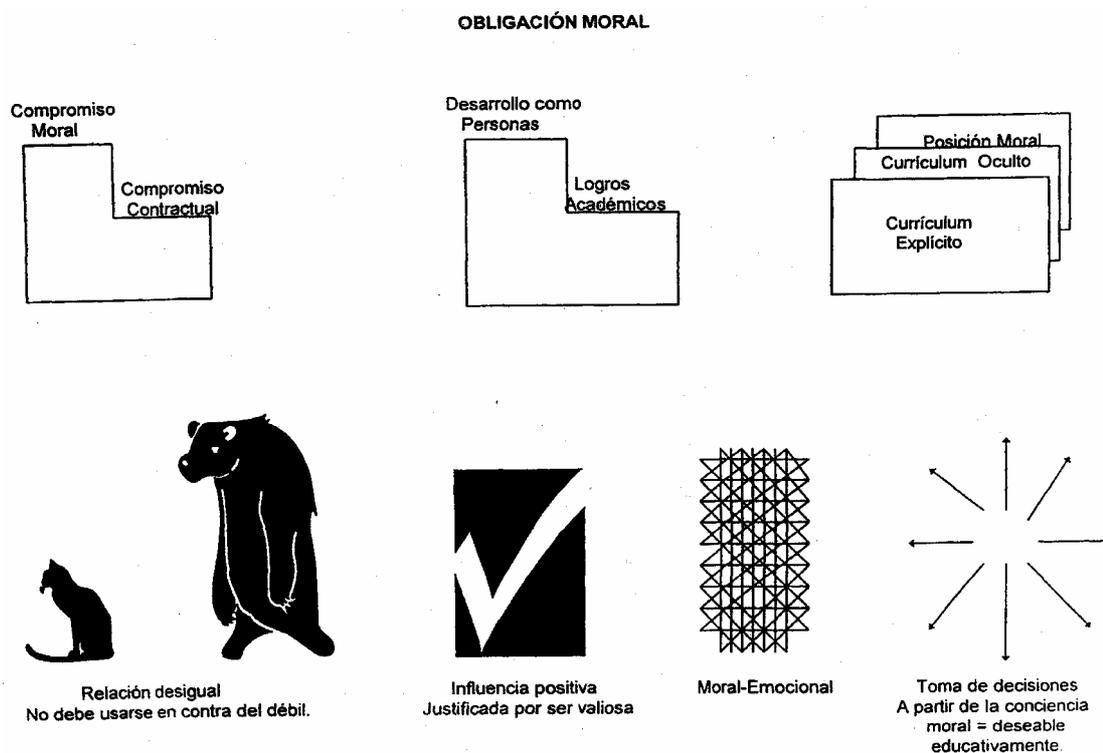


Gráfico 3.8 Características de la Dimensión de la Profesionalidad: "Obligación Moral"

Es así como, un indicador de la Obligación moral es la actuación que tiene el educador, en la que debe anteponer el compromiso moral, al compromiso contractual.

Para poder llevar a cabo esta anteposición, se requiere de lo que Freire, P (1994), llama *Valentía de luchar*, que significa superar el miedo, el miedo a reconocer el trabajo educativo como una actividad política, el miedo a cuestionar los mitos que la clase dominante propaga, el miedo a despertar la conciencia de los educandos, el miedo a perder el empleo o a ser castigados por ello.

Y Freire enfatiza que no se puede permitir que por miedo nos paralicemos, por lo que hay que ponerle límites a los miedos, a través de evaluar la situación y aclararnos lo que es lo correcto, lo "educativamente deseable".

Otro punto de esta dimensión es el priorizar el desarrollo como personas de los educandos, antes que los logros académicos, es decir, liberarse de la imagen normativa y de la presión institucional, cuantitativa, que lleva a la obtención de certificados por “kilo”, o a la búsqueda de obtención de calificaciones aprobatorias y que reduce el proceso educativo a la adquisición de contenidos, que en muchas ocasiones ni siquiera se trabajan de manera adecuada, pues los educandos sólo memorizan sin tener realmente un aprendizaje significativo. Lo que conlleva a soslayar el desarrollo de habilidades, actitudes, valores, afectuosidad y aptitudes, o de otros conocimientos distintos a los programados pero que resulten significativos para los educandos y que el conocerlos no sea el objetivo en sí mismo, sino el aplicarlos para mejorar su calidad de vida.

Los siguientes comentarios de los participantes, hacen alusión a esto:

R: “...a lo mejor muchos no terminan su secundaria pero por lo menos ahí les damos algo fuera de los programas que, que ellos tienen derechos, tienen posibilidades de organizarse, de exigir, que son ciudadanos como cualquier otro”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

“Entrevistadora:

Tu objetivo particular de estar desarrollando actividades educativas ¿cuál es?

Entrevistado (G6):

... que los alumnos, este, se sintieran orgullosos de pertenecer a una escuela, de ser parte de un grupo; que se sintieran orgullosos de lo que están haciendo en ese lapso de tiempo y en ese espacio físico; que además, eh, desarrollaran la ilusión de seguir estudiando, de ser, de tener alguna profesión, algún oficio, o cuando menos de ser una persona diferente; y de que nosotros les diéramos las herramientas necesarias para que ellos lo logran.

Cuando yo veo los resultados y veo que, bueno, en buena parte lo logramos, pues me siento satisfecho, siento que he cumplido mi objetivo, eso sería”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

M3: “El objetivo de la institución es nada más llegar ¿no? Pero el mío no, el mío es realmente atender a la gente, que llegue a cumplir sus expectativas o llegar a sus metas también, ayudarlos, asesorarlos en todo ¿no? Ahí está la diferencia”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

Asimismo, parte de la obligación moral es tener claro qué hay detrás de nuestro currículo explícito, porque muchas veces sólo nos manejamos por el currículo explícito. Hay que aclararnos cuál es el currículum oculto que le está dando la institución y asumir nosotros una posición moral.

El currículo oculto es lo que hay detrás de ese currículo explícito, es decir, qué valores, a qué le vamos a dar más valor, el status que le damos a ciertos conocimientos, a cierto tipo de relaciones, a cierto tipo de organización; el currículo oculto, desde luego, implica una posición moral.

La obligación moral también implica que no se haga uso indebido de la relación desigual que hay entre educador y educando. Hay una relación desigual porque el educador generalmente tiene cierto poder y no se debe utilizarlo en contra de los educandos.

Desafortunadamente, por lo menos en las instituciones educativas mexicanas, se presentan situaciones de abuso por parte de los profesores. Recuerdo que recientemente vi en la universidad en la que laboro carteles pegados por los alumnos en donde se alertaba a la comunidad estudiantil a no dejarse sorprender por algunos profesores que los acosan sexualmente a cambio de aprobarlos.

Otro ejemplo de este abuso en la relación desigual se ilustra con fragmentos de los comentarios durante la sesión temática en la que se abordó la discusión teórica acerca de la profesionalidad.

“JM: Oye, pero por qué cuando los alumnos te quieren, este, comprar.

S: ¿Acosar?

Coordinadora: Pero entonces, ahí te estás saliendo del término de la educación con la idea de la profesionalidad cuando aceptas, porque estás haciendo uso de tu poder como educador aceptando. Tienen que ver con esa obligación moral”.  
[Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

Asimismo, es parte de la obligación moral que tenemos pensar no sólo en lo académico, sino también en el aspecto afectivo y en promover ciertos valores considerados valiosos por la sociedad.

A: “...es lo fundamental de mi práctica tratar de dar valores, porque aprenderte los contenidos..., y no los doy yo, los das a través de los contenidos, no son mis valores son los valores que rescatamos de todos, en el grupo a partir de la lectura. Entonces, yo creo que eso es lo que da la riqueza al conocimiento..., podemos ver, a través de la lectura, por ejemplo, este, cómo darse otro comportamiento ¿no?, por ejemplo, hay una lectura de Benito Pérez Galdós que habla sobre la democracia... O el otro día platicábamos de Don Quijote..., que exaltaba a la gente pero por ser gente, por ser humano..., ahí profundizamos. Como que eso me llena mucho y yo creo que a ellos también. Yo quiero que mis..., que el aprendizaje de veras sea significativo. ...el amor a las personas..., a ser honrados y el respeto ..., trascender un poco en la vida, dejar tus huellas en la vida, no vivir por vivir..., esos valores los rescatamos de los contenidos, de lo que hizo alguien, de lo que pensamos, de lo que pasó”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

La toma de decisiones debe estar sustentada en la conciencia moral, eso significa tener claro qué es lo deseable educativamente y hacia dónde vamos, tener esa conciencia y poder tomar ciertas decisiones.

Es así como la Obligación Moral implica conciencia respecto a lo educativamente deseable y se liga a los valores y a lo emocional, por lo que debemos partir de aclararnos y hacer conciencia del para qué de la educación en su sentido más amplio y asumir una actitud ética al desempeñar nuestra práctica educativa.

Como lo manifestaron dos de los participantes en la investigación:

E5“...hay que encontrar equilibrio en la educación y en la institución, sin dejar nuestra ética como educador”.

R: "...la ética..., es muy importante para, para llevar un verdadero proceso. Si no hay ética..., se pierde la concepción de educación y se desvía; entonces se persiguen intereses personales..., es importante que la persona que esté involucrada en esto tenga un, una visión clara de qué es lo que quiere y cómo ¿no?, o sea, tenga una ética profesional".  
[Fragmento extraído de Historia de Vida]

En virtud de lo anterior, es importante retomar el punto de origen: el concepto de educación.

Existen muchas concepciones de educación y varias las funciones que ésta cumple, pero en la que se sustenta el presente trabajo es en la que concibe a la educación como un proceso que se caracteriza por varios ejes básicos:

- es de tipo social, porque requerimos y estamos totalmente inmersos e influidos por el medio, por los otros sujetos, pertenecemos a un grupo social.
- es históricamente determinado, es decir, la coyuntura contextual, la época, la sociedad en qué vivimos va a determinar también cómo se va a desarrollar ese proceso.
- es permanente porque desde que nacemos hasta que morimos continuamente estamos en un proceso educativo.
- implica un desarrollo armónico e integral de ser humano, porque no sólo pensamos en los conocimientos, pensamos en el desarrollo de habilidades, de actitudes, de aptitudes, de todo aquello que nos permitan sobrevivir, crecer, relacionarnos con los otros.
- cumple varias funciones, de acuerdo con Pain, S (1983), estas funciones son conservación, socialización, reproducción y transformación.

La autora de esta tesis está de acuerdo en promover tres de esas cuatro funciones, la de conservación, socialización y transformación.

Una vez aclarada la concepción de educación de la cual se parte, entonces se puede deducir qué es lo educativamente deseable. Esta reflexión debe acompañarse de un análisis de la realidad externa e interna al aula, y externa e interna al sujeto (educando y educador), para ubicar no sólo lo deseable sino también lo posible y desarrollar una práctica educativa que parta de la realidad, aunque es importante también que no se pierdan las utopías. De ahí la importancia de realizar el ejercicio de clarificar el significado de la educación y cuáles son las determinantes que giran a su alrededor, por lo tanto, hacia dónde orientar nuestro papel como educadores y educadoras y cuáles son nuestros límites y posibilidades para no sentirnos incapaces, pero tampoco atados de manos.

### Compromiso con la Comunidad

Como ya se había mencionado, otra de las dimensiones de la profesionalidad es el compromiso con la comunidad, éste, de acuerdo con

Contreras (1997), se da a partir de 4 situaciones, que se ilustran en el gráfico 3.9 y posteriormente se describe en qué consisten.

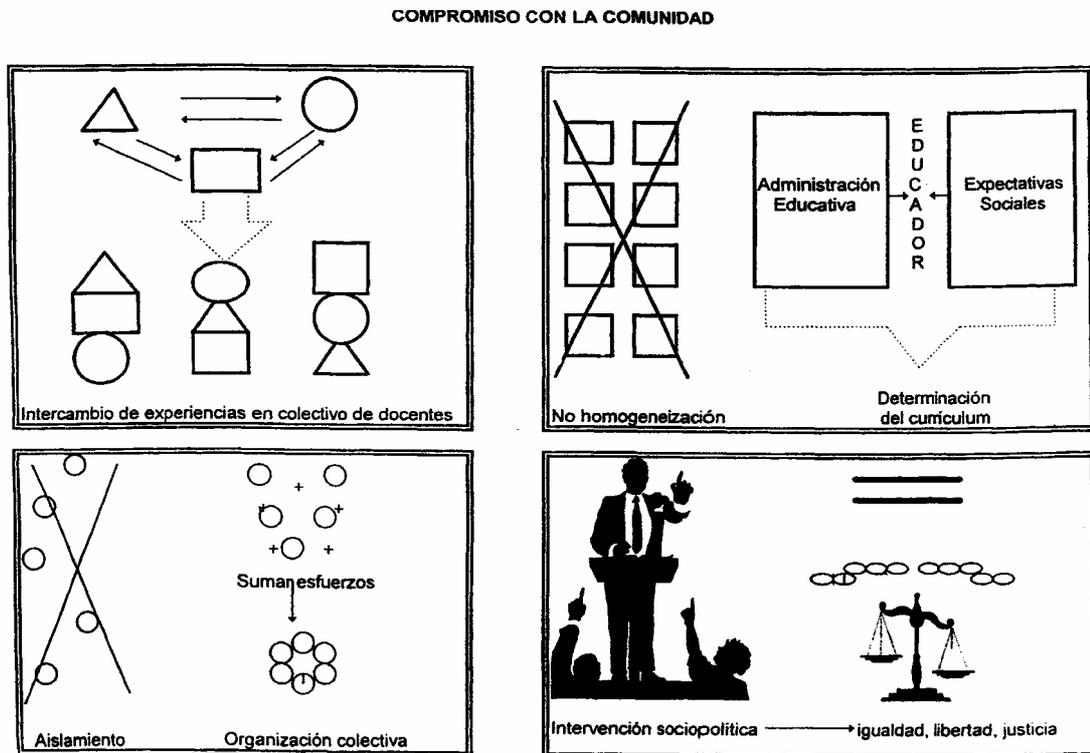


Gráfico 3.9 Características de la Dimensión de la Profesionalidad: "Compromiso con la Comunidad"

- intercambiar experiencias con otros educadores, un intercambio de experiencias que nos va a permitir reestructurarnos, pero no de la misma manera porque no se trata de homogeneizar, sino acomodar y reacomodar, poder complementar lo que se tiene y darle un uso a partir del propio contexto y las propias necesidades. Entonces, es parte de nuestro compromiso con la comunidad el tratar de establecer una comunicación con nuestros compañeros y poder hacer algo conjuntamente, en este caso, estamos hablando de intercambiar experiencias.
- "no homogeneizar", darnos cuenta de que no podemos estar trabajando igual con todos los grupos, no vamos a pretender trabajar de la misma manera, los mismos objetivos, todo igual, ¡no!

"...ver que cada persona es diferente y al mismo tiempo que ellos van a aprender yo también aprendí mucho, por ejemplo en las actitudes de las personas adultas".

Tenemos que reflexionar, por una parte, ¿qué nos está pidiendo la administración educativa con ese programa que nos propone, los objetivos, etc.? y, por otra parte, ¿cuáles son las expectativas sociales?, el educador queda aquí en medio, justamente como mediador; ¿cómo puedo yo cumplir con esta intención institucional en términos, de por ejemplo, sacar la primaria para adultos, recuperando las expectativas que tienen los propios adultos? A partir de eso determinar cómo voy a trabajar el currículo, cómo voy a

desarrollar este trabajo, para que no simplemente sea la repetición mecánica de los textos o de la información que me dice la institución que debo yo de trabajar con ellos, sino pensar cómo voy a ayudarles, cómo le voy a hacer para trabajar el currículo, a partir de pensar en los adultos. Entonces, es otra de las situaciones que implica el compromiso con la comunidad de lo que es la profesionalidad.

Entonces, el Compromiso con la Comunidad significa que el educador debe convertirse en mediador entre las expectativas institucionales y las sociales para la determinación del currículo.

Este compromiso se puede ejemplificar con algunas de las reflexiones que los participantes tuvieron, respecto a esta no homegeización, así como situaciones que se les han presentado y parte de las acciones que han puesto en marcha en la práctica y que se relacionan con este aspecto.

“...la vinculación del profesor con la (comunidad), como parte integrador, con identificación y ayuda mutua en donde se persiguen metas”.

“..se debe tomar en cuenta necesidad de alumnos. Requerimos más conciencia, más libertad, ser críticos y auto críticos, creer en el proceso educativo, que todos estén de acuerdo en lo que vamos a hacer, educar para la libertad. la actividad me agrada, se me facilita interactuar con los adultos sintiéndote educador”.

“...objetivos a nivel institucional es cubrir una meta..., que se transforma en números, y, y vemos la otra cara de la realidad, que la gente realmente sí se preocupa por aprender aunque sea una letra, por saber combinarla o para aprender cuentas..., matemáticas ¿no?...”, el objetivo también de la gente es muy diversificado”.

“...reconocerlos, valorarlos, entenderlos y escucharlos, es algo importante que no hacemos y eso forma parte de... Un adulto cuando se siente escuchado, se siente valorado, eh, trata de dar lo mejor de él, se acerca más.

a veces nosotros somos tan co..., tan de forma cotidiana, monótona que, que nos olvidamos de eso y seguimos los pasos que nos marca una institución, sin, sin saber y darnos cuenta que las otras cosas son importantes y que forman parte de...”

“...Se debe tomar en cuenta necesidad de alumnos. Requerimos mas conciencia, mas libertad, ser críticos y autocríticos, creer en el proceso educativo. Que todos esten de acuerdo en lo que vamos hacer. Educar para la libertad. La actividad me agrada, se me facilita interactuar con los adultos sintiéndote educador”.

O: “Debo señalar también que, amparada en la “Libertad de Cátedra” cada curso imprimo una serie de modificaciones a los programas propuestos de acuerdo a las necesidades y características de los grupos con los que laboro”.

He ahí la primera tarea del profesor, “moldear” el programa y ajustarlo a las necesidades de los jóvenes adultos, en un principio, por la falta de experiencia en el uso de dicho programa lo apliqué tal cual lo marca la SEP y no pude lograr los objetivos que ahí se planteaban, en gran parte porque esos mismos

objetivos se salían de las expectativas y experiencias de los alumnos, así que desde el año pasado ajusté el programa de acuerdo a una evaluación inicial del grupo”. [Fragmento extraído del ejercicio “Descripción de mi práctica”]

R: “...platicarlo con ellos, discutirlo, ver qué es lo que necesitan ellos..., lo que sería también importante es no generalizar y decir que todos los adultos quieren esto ¿no?”

...es difícil también abrir cada..., un programa para cada necesidad pero a lo mejor se podrían adecuar algunas características..., no desde aquí desde una oficina, desde un escritorio sino desde una comunidad, conociéndola, trabajándola, involucrándolos a ellos, a mí eso es lo que se me hace más rico.

...decir, los adultos requieren esto, a lo mejor yo lo pensaría así: cubrir sus necesidades ¿no?, ver qué, cuáles son sus prioridades pero también sería vago, tendríamos que platicarlo, checarlo y estar más cerca con la comunidad para poder definir y diseñar este programa ¿no?.. Eso es lo que se me hace más, más, este, en el sentido de poder crear y construir un programa para ellos.

...ellos requieren algo que les sirva, que les sea útil para ellos, para..., ahora sí que para la vida no para cubrir currículas o programas que no, no tienen un sentido ya para ellos como adultos en su práctica, en sus necesidades de trabajo laborales, familiares, de sus comunidades”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

K: “...menciona que hay que encontrar equilibrio en la Educación y en la institución, sin dejar nuestra ética como Educador”. [Fragmento extraído del Diario de Clase]

“...educador ..., popular, comunitario, va más allá de eso, rompe sus fronteras y llega a la gente, por ejemplo, hacer trabajo de comunidad, que a lo mejor pareciera que no tiene mucho que ver, aparentemente ¿no?, con lo educativo, sin embargo yo creo que sí, este, influye mucho en la comunidad, en la gente, en sus decisiones, en su organización, en algo más ¿no?, que pueda uno meterse por ahí, mezclarse y estar dentro de la comunidad. Inclusive hay comunidades en donde uno ya se siente..., yo por ejemplo, me conocen más ya en el lugar donde trabajo que en propio lugar donde vivo.

... ponerse un poquito de ese lado, qué quiere la gente y hasta tratar..., de vivir con esa gente, yo he estado hasta dos días en una comunidad y he tratado de sentirme parte de ellos.

Entonces, este, para mí un educador, ora sí que popular, es aquel que piensa más en, en la gente que en lo institucional o hasta en lo personal [se mezcla con la imagen idílica]

“¿Qué sentido tiene mi actuación?”

El sentido de responsabilidad y compromiso principalmente con los educandos, sin perder de vista el compromiso que tengo con el Institución”.

La respuesta de esta educadora deja entrever que claramente ubica su papel de mediador, prioriza a los educandos sin olvidar que hay también una responsabilidad con la institución.

- no aislamiento, o sea, hay que sumar esfuerzos para una organización colectiva, eso es muy importante. Parte de nuestro compromiso es organizarnos colectivamente, si uno solo queremos lograrlo, probablemente no podamos lograr mucho, pero si nos

unimos y nos organizamos y estamos dispuestos a planear de qué manera conjuntamos nuestros esfuerzos para un logro, para obtener un logro común, podemos avanzar un poco, más que si cada quien lo hace por su parte.

- intervención socio-política, porque la educación está dentro de un marco político y esto significa que hay que tomar conciencia de este papel. Entonces, el compromiso con la comunidad implica orientar nuestra práctica educativa hacia posibilitar la igualdad, la libertad y la justicia; también, al tratar de que esa educación no sólo le sea significativa sino útil estaremos promoviendo todo esto, de que puedan leer de una manera distinta su realidad, como hace rato se comentaba aquí, eso también implica un avance social.
- En la exploración de los valores que promueven en las prácticas educativas los educadores participantes, se encontró que aunque algunos no tengan claramente asumido su papel político-pedagógico, sí reconocen que están induciendo valores, y muestran su compromiso con los educandos y la comunidad, a partir de querer que se auto revaloren para que puedan defender sus derechos y ocupen un lugar activo dentro de la sociedad.

“[Ante la pregunta] ¿consideras que a través de tu trabajo les has transmitido algunos valores?, [respondió]

Yo creo que sí...

...estas personas yo creo que han cambiado sus actitudes, han cambiado, han tenido otra visión, otra forma de ver las cosas, al grado de que los he visto ya defendiéndose ellos, defendiendo sus derechos, lo que les pertenece, y eso es importante. Hemos formado grupos, por ejemplo, de drogadictos, de jóvenes, y los compañeros de la comisión se involucran a la organización con la comunidad.

Van cambiando sus actitudes, sus formas de valorarse ellos, de verse, de que son parte de una sociedad, que tienen los mismos derechos, que las mismas obligaciones, responsabilidades y que son tan valiosos como cualquier otra persona”.

B: “Con el ejercicio de la docencia que realizo, espero estar sirviendo a los intereses de mi pueblo, a los intereses de la construcción de una sociedad justa. No sé si de verdad mi práctica responda a esos altos intereses, pero puedo decir que me esfuerzo por lograrlo”. [Fragmento extraído del Ciclo de enseñanza reflexiva, Fase de Explicación]

El fragmento anterior refleja que esta educadora sí tiene conciencia de su papel político y busca promoverlo.

Algo fundamental para el desarrollo de esta dimensión de Compromiso con la Comunidad es el señalamiento de Freire, P (1994), en términos de que la responsabilidad ética y política del educador le impone el deber de formarse.

### Competencia Profesional

La tercera dimensión mencionada por Contreras (1997) es la competencia profesional.

Las competencias profesionales no son de tipo técnico, sino intelectual, y combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y consecuencias de la práctica pedagógicas. Es decir, un educador además de estar informado en cuanto a la temática, de manejar técnicas y de poseer habilidades docentes, debe también conocer la influencia del contexto externo al aula, debe analizar y reflexionar en torno a los valores que promueve con su práctica, tener una actitud de apertura al trabajo colaborativo y al intercambio de experiencias con sus pares, reconocer y analizar el componente emocional, es decir, el establecimiento de vínculos afectivos en la relación pedagógica y en general todo lo relacionado con la dinámica de grupo para favorecer el aprendizaje grupal, debe, asimismo, asumir un compromiso ético y social. Todo lo anterior debe ser considerado por el educador para realizar juicios y tomar decisiones para que su intervención pedagógica pueda considerarse profesional.

En el gráfico 3.10 se concretan, a través de figuras, las características básicas de esta dimensión.

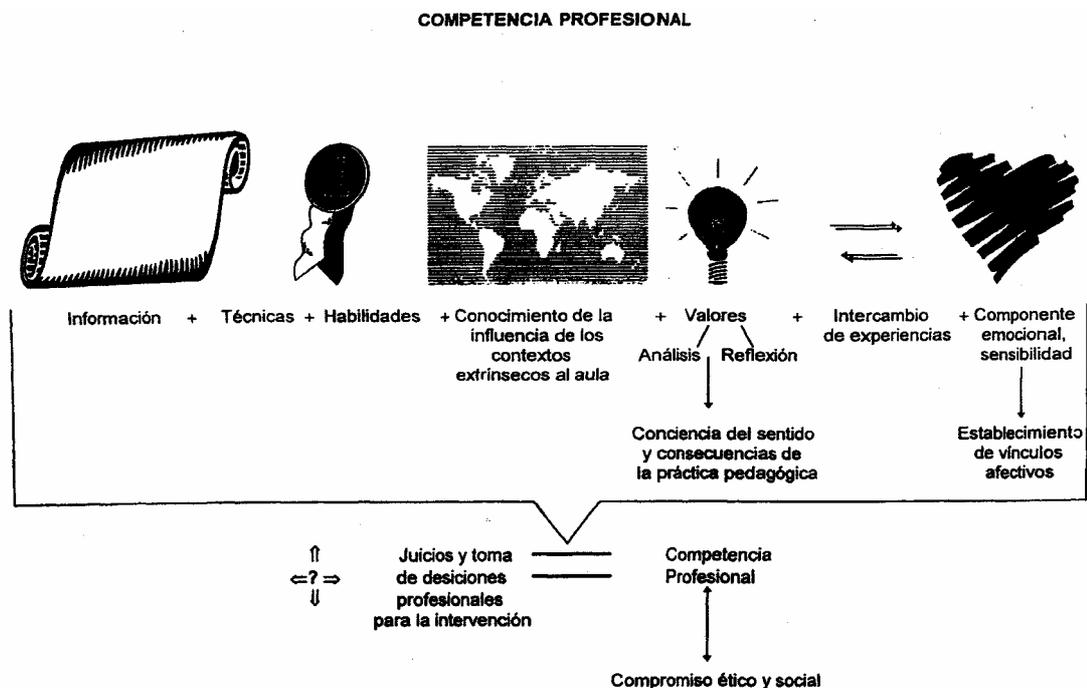


Gráfico 3.10 Características de la Dimensión de la Profesionalidad: "Competencia Profesional"

Por lo tanto, la competencia profesional implica:

- ♣ Poseer información, porque no podemos educar sin información disciplinar, sin conocimientos;
- ♣ conocimiento de técnicas,
- ♣ desarrollo de habilidades,

"...hay un problema es casi imposible acceder a un libro de texto para los alumnos, el costo de un libro fluctúa en los 80 y 100 pesos y en muchos casos los alumnos no tienen dicha cantidad para comprarlo y la escuela tampoco tiene los recursos para comprarlos y dárselos a los alumnos, así que corre de mi cuenta preparar material para cada clase de acuerdo al tema u objetivo que se

vaya a cubrir, cosa muy buena, ya que puedo utilizar lo que se le denomina “documentos auténticos” e ir retroalimentando la clase con diferentes materiales”.

- ♣ conocimiento de la influencia de los contextos extrínsecos al aula, conocer la realidad del mundo, del país, de la comunidad, de la institución;
- ♣ clarificar analizar y reflexionar respecto a los valores que queremos, para tener conciencia del sentido y consecuencias de la práctica que estamos desarrollando, ¿por qué?, ¿para qué yo estoy haciendo esto?;

En la entrevista realizada a una de las educadoras, ésta realiza una reflexión en torno a esta clarificación, aunque no llega a un análisis profundo:

M3: “...uno de los valores más importantes que considero que debe tener un educador de adultos es la responsabilidad, la responsabilidad de saber ¿qué es lo que va a enseñar, cómo lo va a enseñar?, ¿qué método es el que va a utilizar?

...que los alumnos adquieran ese compromiso, que también ellos sientan que es un compromiso...

...ética, que es otro de los valores gigantesco ¿no? La ética que tienes tú como formador”.

Otro de los educadores hizo alusión a que los valores se promueven con las acciones y no con el discurso.

Entrevistadora:

¿Consideras que transmites algunos valores?, y si es así ¿como cuáles?

Entrevistado:

Yo creo que más que transmitir los acrecen..., los acrecentamos, yo creo que los valores ya están ahí y que no podemos cambiar, que los valores..., o pensar que los valores de ellos son diferentes a los míos. Si un alumno o un muchacho de los que están en la calle, por ejemplo, va y le pide a uno de mis alumnos que le de un peso, él sabe que está haciendo mal y sabe que si lo arremete está haciendo mal, y sabe que si se “monea”[se droga con cemento], como dicen ellos, está haciendo mal.

Entonces, lo que uno puede hacer es, este, pues darle una dimensión diferente a sus valores con respecto..., para empezar con la práctica misma de lo que uno hace y dice.

O sea, cuando yo tengo necesidad de hablar con ellos por cuestiones de disciplina, de conducta, muchas veces yo le digo eso, “mira aquí te tratamos bien, te respetamos, ¿por qué tú no nos respetas a nosotros, no respetas a tus compañeros?”, y ellos muchas veces agarran la onda, como dicen ellos mismos.

Y que más que inculcar un valor en particular, decir “bueno, me voy a dedicar a la, a la responsabilidad o me voy a dedicar a la honestidad”, más bien como que predicamos con el ejemplo todos y no con un valor en particular sino con todos.

- ♣ intercambio de experiencias

- ♣ Sensibilidad, o sea, ubicarnos como seres humanos que somos, en una práctica educativa, no como enciclopedistas, y establecer los vínculos afectivos con la gente con la que trabajamos.

R: "...creo que la rigidez de los programas, de las actitudes, es lo que no ha permitido tener otra visión diferente, y hay una frase que a mi me gusta mucho, que alguna vez nos dieron aquí, que es la de cuando estaba por ahí, creo que Paulo Freire que decía que muchas personas se preguntaban cómo le hacía para tener llenos los salones y para tener resultados y no es cómo, qué método sino cómo es él, cómo es uno, eso es importante y forma parte de...A veces nos olvidamos de todo eso y hacemos las cosas como queremos y no como, como en verdad son o se necesitan ¿no?. Como podemos a veces.

Yo creo que lo más bonito de todo esto, lo rico, que a mi me ha dejado mucha experiencia, en el sentido de que he conocido a mucha gente y he conocido sus intereses y me he acercado a ellos, es porque he roto, he roto yo de mi parte, aunque a veces me han tachado como mal técnico docente, gente del INEA, por hacer otras actividades que no van dentro de los programas, pero eso te da más riqueza para poder hacer tu trabajo.

Los adultos no vienen de lleno a estudiar, a aprender, a veces vienen a sacar sus problemas, sus iras, sus frustraciones, y eso, este, lo tenemos nosotros que, que..., no ser tan rígidos, en que: "aprendes o te vas". Hay que ver por qué está así." [Fragmento extraído de Historia de Vida]

C: "antes de que yo empezara a escribir cualquier letra siempre llegaba yo y me empezaba a platicar de su vida, de qué había hecho todo el día, de qué le había pasado, o se, de todo. Y bueno, nos poníamos como una hora y una hora a estudiar, entonces, iba yo con él de las 6 a las 8, entonces, ya así como que acabábamos los dos cansados porque pues ya era de noche; ya pues él se cansaba ¿no?, de que ya no podía ver bien las letras. Siempre me hacía hacer, este..., los carteles siempre me los pedía con este, con plumín, plumín azul". [Fragmento extraído de Historia de Vida]

R: "Para mi, bueno, hay, hay una de..., donde yo aprendí mucho, yo aprendí..., yo llegaba con la bandera del INEA y fui rechazado, en un lugar que se llama Santiago Tlatépozco, fui regresado de..., porque fui con la bandera del INEA y quise poner la bandera ahí como..., así como cuando llegas a la luna y "¡ah!, si esta es..."

¡Y no!, ahí estaba ¿no?, en donde yo iba a hacer el círculo de estudio y la gente la rechazo. Este, para mi fue algo, algo importante porque me di cuenta que si no tienes a la comunidad, si no te la ganas, todo "va a valer para dos cosas". Tuve que sentarme con ellos". [Fragmento extraído de Historia de Vida]

"R, compartió su experiencia en una aldea infantil S.O.S., en la cual hay niños y jóvenes de hasta 18 años, por no tener quien se haga cargo de ellos. Cuando él tuvo la oportunidad de asistir a ese lugar, observó la carencia de cariño que tenían los niños, quienes le llegaron a decir que si no quería ser su papá.

El director era muy apático, los castigaba, les daba pocos recursos.

R empezó por formar un equipo de fútbol para sensibilizarlos a estudiar. Se apoyó en uno de sus hermanos que es sociólogo, quien se involucró y se quedó en la aldea.

"Requieren mucho cariño y mucho amor. La gente es muy apática"

"Hay cosas que como ser humano no las puedes dejar de lado, aunque para el INEA sólo es el programa 10-14".

“Son actividades que no están marcadas por una institución”. [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

Esta última anécdota deja entrever la importancia de saber cómo llegar a la comunidad, con qué actitud, para no generar choques con sus integrantes. Poder hacerlo depende de la sensibilidad del educador y del conocimiento de la cultura y contexto de la comunidad.

- ♣ Sumando e integrando todo lo anterior, podemos llegar a juicios y toma de decisiones profesionales para la intervención. Es decir, ante una situación que se nos presente, podremos saber por dónde ir dando respuesta a ella, esto es, tomar una decisión con juicio profesional a partir de todos estos elementos; y

Todo lo anterior es igual a la competencia profesional, que está muy ligada con las otras dos dimensiones; si tenemos competencia profesional nuestro compromiso ético y social se verá fortalecido, pero a la vez nuestro compromiso ético y social es el que nos va a alimentar para desarrollar nuestra competencia profesional.

La combinación de las tres dimensiones anteriores son las que llevan a ser profesional desde una concepción de la profesionalidad.

Por lo tanto, la profesionalidad hace referencia a las cualidades de tipo intelectual y no sólo técnico, además implica ética, compromiso con la comunidad, conciencia del sentido y consecuencias de la práctica pedagógica, sensibilidad, análisis del contexto, asumir la no neutralidad ideológica, promover valores como la libertad, la justicia, la fraternidad, responder no sólo a las necesidades institucionales sino a las de los sujetos, organizarse como colectivo, entre otras características.

En uno de los ejercicios llevados a cabo, como lo fue el de las Cartas a la Doctora Corazón, se hicieron una serie de comentarios relacionados con la profesionalidad, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

“La carta de M3 provocó el hablar sobre la profesionalidad adquirida en una escuela a lo largo de una carrera, o la obtenida con la práctica educativa, de manera empírica.

Se mencionó que no siempre el estar en una escuela garantiza a una persona que tenga todos los elementos para ser docente. Pero también es cierto que en las escuelas adquirimos muchos conocimientos necesarios para nuestra práctica educativa”.

“Ser educador de adultos es ver lo bueno, lo malo, lo que no se ve, etc.”

“...las características que requiere la educación que es la responsabilidad, la autonomía, la capacitación y esto se da a través de la decisión”.

A las características señaladas por Contreras, como parte de las dimensiones de la profesionalidad, se pueden agregar, algunas cualidades señaladas por Paulo Freire (1994), como indispensables en un educador:

- 🍏 *Humildad*, que no significa cobardía ni actitud acomodaticia o falta de respeto hacia sí mismo y los demás; sino que es una humildad en términos

de reconocer que nadie lo sabe todo, ni nadie lo ignora todo, por lo tanto, que todos aprendemos de todos y construimos en colectivo. Sin este tipo de humildad no se tiene capacidad para escuchar a los demás, a aquellos a los que pudiéramos considerar alejados de nuestro nivel de competencia.

- ☞ *Amorosidad*, en términos de ese reconocimiento de la afectividad que permea los procesos educativos y que involucra no sólo al educador y los educandos, sino al propio proceso educativo. Pero ese amor debe ser “armado”, es decir, que se tiene que luchar para defender la propia práctica de las injusticias, de la indiferencia, de la devaluación, de los bajos salarios; por el derecho y por el deber de luchar y denunciar.
- ☞ *Valentía de luchar*, (ver en la dimensión de Obligación moral, el punto de anteponer el compromiso moral al compromiso contractual).
- ☞ Tolerancia, es la virtud que enseña a convivir con lo que es diferente, aprender de lo diferente y a respetar lo diferente.
- ☞ Tolerar implica establecer límites y principios que deber ser respetados. Requiere por tanto, de respeto, disciplina y ética.
- ☞ Decisión, requiere de una evaluación meditada de las distintas opciones para elegir alguna sin arbitrariedad y desde un juicio profesional.
- ☞ Seguridad, cualidad indispensable para quien tiene la responsabilidad de un grupo. Para poseer seguridad se requiere de formación, claridad política e integridad ética. Pues si no se sabe cómo fundamentar la acción, no se tiene claridad del sentido de la misma, ni de sus implicaciones, no se actúa con seguridad.
- ☞ Tensión entre paciencia e impaciencia, es importante que ambas estén presentes en el proceso educativo, en el momento indicado, pues si se actuó sólo en uno de ambos extremos, se puede estar generando o una situación de pasividad, tanto en los educados como en el propio educador, o en un activismo ciego.
- ☞ Parsimonia verbal, el discurso del educador es importante y tiene una estrecha relación con el tipo de comportamiento que asume durante el proceso educativo, por lo cual es importante que pueda tener claro, cuando es pertinente un discurso paciente y cuando uno más exacerbado.

Es así como la profesionalidad es concebida no como los atributos a priori, establecidos para que la práctica educativa sea considerada una profesión (teoría de los rasgos, concepción tradicional), sino en relación con las cualidades que requiere el oficio educativo (concepción alternativa, amplia).

Stenhouse (1984), plantea que la profesionalidad amplia implica el autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la investigación en el aula.

De acuerdo con Tejada (1998), la concepción alternativa, tiene cierta flexibilidad, dando entrada a aspectos tales como los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad; por lo que considera que el profesor es un profesional considerado como un práctico reflexivo, que utiliza el conocimiento de manera intuitiva, dependiendo de los problemas que se le presenten.

En concordancia con el planteamiento anterior Schön (Carr, pp.12-13) considera que las concepciones que establecen que una ocupación puede considerarse como profesión sólo cuando su práctica se cimienta en el conocimiento teórico derivado de la investigación científica y cuya competencia profesional está en aplicar hábilmente esos conocimientos teóricos, están basadas en una racionalidad técnica. Según este autor la racionalidad técnica presenta 3 inconvenientes:

- ✖ asume que el conocimiento profesional se produce externamente a la situación a la que ha de aplicarse;
- ✖ es indiferente y desconoce cómo se trabaja en el aula, que generalmente es a partir del conocimiento práctico y no tanto desde el teórico, así como a partir de valores, normas y preferencias que tienen sentido en la práctica y que determinan lo que se considera como una conducta profesional aceptable.
- ✖ retrata la competencia profesional como la competencia en la resolución de problemas, mediante el uso de técnicas derivadas de la investigación teórica, sin considerar que las situaciones problemáticas que se presentan en la práctica son confusas, indeterminadas y están permeadas por conflictos de valor.

A estos conflictos de valor, Contreras (1997) les nombra “dilemas morales” y los ubica como parte de la dimensión que hace referencia a la obligación moral del profesor.

C: “...te ponen en una controversia que luego dices..., ahora si como dice el dicho “estoy entre la espada y la pared”, porque a nivel institucional, por ejemplo ahorita, a nosotros nos exigen números, y no, pues..., y les importa un comino si la gente de veras aprendió. Hay gente que sí llega y te reclama y te dice “¡ay, no! es que el INEA, en el INEA no nos enseñan nada, que quien sabe qué”, o sea, por eso nosotros a veces obligamos a la gente también, bueno, la obligamos a expresar lo que, lo que siente, pero es para beneficio ¿no?, o sea yo lo veo así.

Pero a nivel institucional no porque el objetivo es de que “tú ni te preocupes del proceso que lleva el, el..., lo importante es que ya tiene su certificado ahí”..., “qué va a pasar, qué va a pasar después con el INEA ¿no?, si es como una maquinita ¿no?, donde estamos produciendo certificados”. Pero, pero que va a pasar el día que llegue una persona a un lugar y que le pregunte “bueno y tú ¿qué sabes hacer?” y que diga “no, no sé hacer nada”, ¡trae un certificado!, o sea, un certificado que, que bueno ya tuvo un proceso ¿no? y por lo menos algo tuvo que haber aprendido, pues si le aplican un examen de conocimientos pues por lo menos que lo pase ¿no?. Pero, o sea, qué va a pasar cuando no es así, cuando no, o sea, cuando no visualiza, no sé, a nivel, este, de la delegación, o sea, cómo no visualizan eso ¿no?, cómo se disponen a hacer programas y, y pues sale, es como ir y decir “tengan aquí están los mandamientos ¿no?, apréndanselos de memoria y ya después para aplicarlos háganle como quieran ¿no?, porque nosotros aquí, o sea, les damos las herramientas pero ¡ay ustedes, este, utilícenlas como quieran y como puedan!..., ahora con lo del MEV

yo sí llegaba con ellos y les decía “miren muchachos esto que vamos a hacer, esto...”, pero luego llega mi coordinadora y me dice “no que apúrense”, es que pues los desmotiva ¿no? y ahí se fusiona y, bueno ahí es cuando se empieza a ver, dice “bueno, ¿qué persiguen ellos, qué perseguimos nosotros? Y, bueno, ¿qué se está persiguiendo a nivel institución?”.

El relato de esta educadora nos muestra cómo ante el dilema moral que se le presenta, ella opta por anteponer los alumnos a la institución, por lo tanto está actuando con profesionalidad.

“...el marco en que se mueven los maestros es una gran ética, porque uno ahí encuentra cada caso de chavitos que les platican a uno “me pasó esto, o...”, que eso nos dice “híjole si yo lo lastimara más, o sea, él viene conmigo y me pide un

consejo, está aquí, no tengo derecho a lastimarlo”, y ciertamente hay maestros que dicen “el prestigio de la escuela es primero y yo no regalo calificaciones”, y tienen un montón de reprobados, pero, o sea, como que yo lo veo..., eso más bien, pues, este, no por una falta de ética sino más bien por una falta de sensibilidad y por un mal entendido afán de ser muy responsables y su idea es que si regalamos calificaciones estamos siendo poco éticos. Y bueno, otros maestros consideran que no, que ese, esa calificación de 6, aunque sea, para que el alumno pase lo estimula a continuar en la escuela, lo estimula a hacer otro pequeño esfuerzo y poco a poco irse superando.

Entonces, en ambos casos, este, lo que hace que los maestros se muevan es, es su marco teórico con respecto a la ética, en el que dicen “estos chavos están mal, estos chavos han estado muchas veces golpeados por la vida y se refugian con nosotros y les hace falta el contacto con sus demás compañeros y lo menos que podemos hacer es tratarlos bien”

La narración anterior es un ejemplo de una situación estresante, como las que cotidianamente tienen que enfrentar, porque se encuentran ante un dilema moral y tienen que tomar decisiones y clarificar qué pretenden, cuál es el sentido de su práctica, y como bien lo apuntara este educador, cada docente actúa desde un marco de referencia, que incluye sus conocimientos, concepciones, creencias, visiones y formas de entender el mundo.

El cuadro 3.6, tomado de C. Marcelo (1995), muestran una síntesis del planteamiento de diversos autores sobre las condiciones para la mejora de la docencia desde la profesionalidad.

INDICADORES AUTORES	AUTONOMÍA/ AUTORIDAD	CONOCIMIENTO	FUNCIONES Y TAREAS.	RECURSOS.	CONTROL.	CULTURA.
Carr y Kemmis (1988)	Autoridad profesional y participación en la toma de decisiones.				Responsabilidad profesional	
Darling Hammond (1988)	Autonomía y autoridad.	*Conocimiento dirigido a tomar decisiones apropiadas. *Capacidad de aplicar el conocimiento.				
Firestone y Bader (1991)	Autonomía y autoridad.		Variedad de roles: asesor, mentor...	Mayor remuneración		
Gimeno (1988a)	Menos dirigismo burocrático	Más calidad del profesorado.	Dinámica de innovación permanente	Mayor control democrático		
Heisinger (1990)		*Lenguaje técnico. *Explicaciones metacognitivas *Conocimientos previos.				Desarrollo de estructuras de funcionamiento colectivo.
Little (1988)	Estilo de liderazgo y toma de decisiones de los profesores	Formación inicial. Selección y certificación.		Oportunidades de promoción y aprendizaje	Evaluación.	Normas de colegialidad y experimentación.
Louis (1992)	Participación en la toma de decisiones. Consideración social.	Destrezas y conocimientos profesionales		Recursos: ambiente ordenado.		Interacción social y retroinformación frecuente.

Maeroff (1988)		Conocimiento base fuerte y seguro.	Nuevos roles para el profesor.	Salarios y reorganización de horarios.		
Sykes (1990)	Autoridad y prestigio social.	Conocimiento científicamente validado y moralmente seguro.		Salarios, material instruccional, condiciones de trabajo.	Complementar el control burocrático con la responsabilidad profesional.	Desarrollar conexiones laterales entre profesores.

**Cuadro 3.6 Condiciones para la mejora de la profesionalidad docente según diferentes autores (Tomado de Marcelo, 1995).**

Si se revisa el cuadro anterior, se observa que algunos de los teóricos hacen alusión a una cultura de tipo colaborativa, lo cual es importante para el desarrollo de la profesionalidad. Los comentarios de los educadores participantes muestran que quienes de alguna manera tienen interlocutores, aprenden de ellos, asimismo se hace evidente que sí existe la posibilidad de realizar un trabajo colectivo, sólo que hay que asumirlo e impulsarlo para que no se quede en la Colegialidad artificial.

A: “Entonces ellas me ayudan mucho, ellas me han ayudado mucho en que me dan muchos ánimos para que yo me prepare y si ellas me pueden decir, por ejemplo cómo debo ubicarme en el pizarrón y todo eso.

Mi amiga que yo quiero mucho es maestra, ya tiene 30 años de ser maestra y, este, cuando yo necesito algo, yo pregunto algo y ella me decía “no pues hazle así, mira”, pero son pocas veces”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

“realizamos reuniones de academia, para tomar decisiones en conjunto”.

JM: “realizamos por lo regular al iniciar el semestre y posteriormente cada mes y medio, reuniones para tomar acuerdos y criterios que consideremos necesarios”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

Por lo tanto la cultura colaborativa es elemento indispensable para favorecer una práctica educativa con profesionalidad.

Las diferencias sustanciales entre la vertiente que considera el ser profesional desde la concepción que engloba a los conceptos de profesionalización, profesionalismo y profesión; y la corriente que plantea la profesionalidad, se encuentran en que la profesionalización se ubica en términos de legitimación a partir de tener un título y de lo que el Estado autoriza con ese papelito; y la profesionalidad considera que sí necesitamos de una competencia profesional para desarrollar nuestro trabajo, pero en donde lo básico va a estar en tener conciencia de cuál es el papel que jugamos, de ese compromiso social y de esa obligación moral de la labor que estamos desarrollando, tener claros cuáles son los valores que hay detrás de mi práctica, ¿hacia dónde voy a encaminando esta práctica educativa?, ¿cuáles son las necesidades?, ¿a qué necesidades voy a responder, si a las de la institución, a las del Estado o a las de la comunidad en donde estoy trabajando, o a las mías? ¿cómo voy a responder a la diversidad de necesidades?, es decir, darnos cuenta de que la educación como proceso de desarrollo integral del sujeto, permanente, implica más que la información que se va a manejar al trabajar, implica los afectos, la

sensibilidad, el desarrollo de los educandos como personas, la ética. Entonces, todo esto es parte de la profesionalidad, que va más allá de un título que se pueda obtener por hacer muchos estudios, por el contrario, está más centrado, en la mejora de la práctica educativa que se está desarrollando.

Para aclarar un poco más la diferencia entre ambos enfoques me parece pertinente presentar un fragmento de lo expresado por uno de los educadores participantes en la experiencia, tema de esta tesis, que de una forma sencilla y emotiva dice:

S: "Profesionalización es como que ese proceso mecánico, sin sabor y sin producto, que te lleva a tener un título, un reconocimiento oficial, tangible, nada más ¿no?; y profesionalidad es el utilizar todos esos productos para beneficiar a una colectividad, el estar comprometidos con una causa social, pero no nada más comprometidos de voz, sino también de hecho ¿sí?, y para poder producir un cambio razonado, conciente y que nos beneficie a todos ¿no? La profesionalización es, pues, `sí soy licenciado en educación de adultos`, ¿y qué?, hasta ahí; y la profesionalidad `soy licenciado en educación de adultos pero soy un educador de adultos comprometido y ejecutor de las causas y de los procesos`".[Fragmento extraído de grabación en audio de las sesiones]

Otro de los participantes, al narrar su historia de vida como educador de jóvenes y adultos comenta:

"Yo conozco compañeros que, que no tienen una formación y son buenos haciendo algo ¿no?, y los que tienen una buena información no lo hacen, esto es una gran contrariedad, este, porque pareciera que la formación a veces te limita.

...pudiera pensarse que tiene más herramientas, más cosas para hacerlo y no lo hacen, yo no sé si sea falta de interés o algo así".

No es que la formación limite sino que depende de qué tanto realmente el sujeto se ha formado, porque la escolaridad no necesariamente es sinónimo de formación y, por otra parte, qué tan claro se tiene el sentido de la actividad que se está desarrollando. A lo mejor hay alguien que tiene muchos títulos y está bien, no está mal que tenga muchos títulos, que tenga status, reconocimiento, entonces, en ese sentido se entendería la profesionalización, que se dé reconocimiento, títulos y demás, pero hay gente que a lo mejor no tiene tantos títulos, a lo mejor tiene un solo título o ninguno, pero es profesional en su trabajo; a lo mejor ese que tiene muchos títulos, gana bien, tiene una oficina, tiene mucho reconocimiento, pero, no hace gran cosa. Entonces, hay maestros sin título y hay títulos sin maestro. Hay gente que tiene muchos papeles, eso lo que nos indica es que es un profesionista, pero no asegura que sea un profesional. Lo ideal sería lograr ambos: estar profesionalizados y actuar con profesionalidad.

Las y los educadores participantes, a través de sus comentarios y ejercicios, dejaron entrever algunos rasgos importantes en el ser profesional, desde la concepción de la profesionalidad, lo cual quedó asentado en el Diario de la Profesora, del cual se presentan los siguientes fragmentos.

“En el ejercicio de socialización de las reflexiones acerca de la línea del tiempo de su formación personal escolarizada y de la línea de su trayectoria como educador(a) de jóvenes y adultos se notaron muy involucrados con los temas que emergieron; afloraron una serie de experiencias vividas durante el tiempo que han ejercido su práctica como educadores, que se relacionan con: violencia, marginación, abandono, corrupción... Fue notorio que varios han tenido que afrontar situaciones sumamente difíciles. A lo largo de sus narraciones se denota un tono muy humanista en sus actitudes y pensamientos, asimismo un gran compromiso con los sujetos con los cuáles interactuaron, sensibilidad, reconocimiento de la importancia de la afectividad en los procesos educativos y ética. Y aunque de manera incipiente, poco estructurada, planeada y fundamentada, empiezan a proponer alternativas, acciones para el cambio. ¡Esto es parte de la profesionalidad del educador!, punto básico de partida para un hacer profesional.

Falta desde luego mayor formación que les provea de herramientas, reflexiones y análisis para comprender su práctica, el contexto, a sus sujetos, a la institución y a sí mismos, en sus posibilidades y limitaciones, en la toma de decisiones y en la elaboración de propuestas de acción, pero en algunos de ellos está ya la semilla que cimienta la profesionalidad, recuperando a Contreras: la obligación moral y el compromiso con la comunidad.

A partir de la narración de las experiencias empiezan a adentrarse a las causas sociales, económicas, psicológicas, institucionales, etc., de la existencia de este tipo de chicos y chicas “banda”, “de la calle”.

También nos hablaron de la profesionalidad, tratamos de resolver problemas no sólo académicos, sino hasta morales, tratamos de compartir con los demás lo que vamos a aprender nosotros, no se queda como algo individual, sino como algo que tiene que ser colectivo, el conocimiento mismo es colectivo, de adecuar las materias a las necesidades de los otros”.

En general, durante la experiencia de formación-investigación, que nos ocupa, se procuró promover la profesionalidad, tanto en términos de reflexión como de proporcionar algunas herramientas teórico-metodológicas, así como a través del análisis actitudinal y de la elaboración de propuestas alternativas que puedan ir posibilitando cambios, por lo que a través de la metodología utilizada se realizaron distintas actividades encaminadas a ello, como se muestra en los siguientes fragmentos extraídos del ejercicio “Ciclo de enseñanza reflexiva de Smyth, Fase de Reconstrucción.

“1.- ¿Qué modificaciones le puedo hacer a mi práctica?, en términos de:

Valores éticos.- En el fortalecimiento de valores, primero en mi persona, para poderlos trabajar en conjunto con mis alumnos, como pueden ser: la responsabilidad, la ética, la puntualidad, la disciplina, la comunicación, la cooperación, el compromiso con la sociedad, el trabajo en equipo, etc”.

“¿Qué modificaciones le puedo hacer a mi práctica?, en términos de:

Trabajo colaborativo.- Estar siempre dispuesta a compartir con mis compañeros lo que he aprendido dentro de esta Universidad y tratar de involucrarlos, para realizar proyectos en conjunto y así obtener mejores resultados.

¿Cuál es el listado de posibles tareas a poner en marcha para modificar mi práctica?

Mejorar de forma inmediata el trabajo que realizo dentro del aula de clases

Realizar trabajos y proyectos en conjunto, con los alumnos y con el grupo docente. [Trabajo colaborativo]"

¿Qué modificaciones le puedo hacer a mi práctica?, en términos de:

Competencias profesionales.- Tratar siempre de superarme y seguirme actualizando para ser cada día mejor dentro y fuera de la docencia.

Desarrollo de una practica reflexiva.- Considero que estoy en un camino muy largo de recorrer, pero que he dado mis primeros pasos y hay que continuar hasta llegar a la meta.

En que otros aspectos de mi practica debo incidir o cambiar para mejorarla?

Identificar claramente cuál es la teoría con la cual realizo mi trabajo, para así poder mejorarla. [Fundamentar la práctica]

Las otras fases del Ciclo de enseñanza reflexiva también arrojaron información relacionada rasgos de profesionalidad en la actuación de los educadores participantes:

“Los programas de formación para asesores de SEDENA, los envían de Oficinas Centrales de INEA en el Distrito Federal ya diseñados (contenidos, objetivos, duración, temáticas, técnicas grupales, materiales didácticos y recursos), a pesar de eso, el Coordinador de Zona reúne a los técnicos Docentes (14) para revisar el programa y ver si se adecua a lo que es nuestra perspectiva, ya de acuerdo todos, le hacemos los cambios temáticos que nos parecen los convenientes para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, claro que ya individual le hago otro ajuste con los conocimientos que he adquirido a lo largo de mi práctica educativa, y veo que técnicas grupales me funcionan y cuáles no, esto depende de los jóvenes con los que voy a trabajar, claro que a mi me parece que la actitud de alguien que esta frente al grupo debe de llevar además del conocimiento, otros deberes, que serían, objetivo personal, objetivo grupal, seguridad, creatividad, compromiso real, y toda la convicción de querer hacerlo”.

El escrito de esta educadora refleja la existencia de actitudes, aptitudes y habilidades profesionales, ya que toma decisiones pedagógicas, basadas en el conocimiento de las características de los educandos, en su saber práctico; asimismo ubica la necesidad de ser creativa y asume su compromiso como educadora.

Otra de las educadoras muestra su gran claridad del sentido político de su práctica educativa y sus implicaciones en términos de compromiso, de promoción de valores como la justicia y la igualdad, que reflejan su concepción de educación.

K: “¿qué significa lo que se hace?”

Pues todo esto es un proceso para fomentar el cambio social y que por el método y por el fin conducen a la acción organizada y permanente, lo que yo hago es un paso dentro de un proceso. Despertar conciencia para la Acción.

Mi práctica consiste en concientizar sobre esta realidad y usar todo lo que tenga a mi alcance para que la gente se de cuenta de esta ideología de que solo si estamos ORGANIZADOS vamos a poder cambiar las cosas y ese cambio va

desde lo individual, el cambio de actitudes, hasta lo social (asumir responsabilidades históricas de “mandar obedeciendo”)

...necesitamos el compromiso de la gente, estudiar táctica, estrategia, contrainsurgencia, leyes, y buscar formas pacíficas de resistencia organizada.

La idea que mantiene mis teorías es que el enemigo histórico es el sistema político y económico, que en número son minoría, y nosotros mayoría, y que la libertad es un derecho y una obligación luchar por ella ¡nadie nos puede quitar la libertad primigenia!

Todo esto sirve a los intereses colectivos, al bienestar común, y a la vez individual, es hacer valido ese famoso “para todos, todo” y “mandar obedeciendo.

Me significa una gran responsabilidad ya que soy un ejemplo, para muchas personas que me lo han manifestado, y esto implica compromiso con la gente adulta mas no con la institución, con el proceso de aprendizaje no con los programas educativos rígidos, y con un equipo de trabajo que me ha apoyado en las malas y en las no tan malas.

...yo pienso que hay muchas cosas de fondo..., no es que tú manejes los contenidos de pi a pa ¿no?, que eso sería también algo importante y que también a mi me cuestiona mucho, el no poder tenerlos todos así, dominarlos bien. Pero más que ser una enciclopedia ambulante me gustaría ser una persona que pudiera, que pudiera... infundir en los alumnos el deseo de aprender pero por amor, por una transformación propia no por pasar un examen, de poder tener el tiempo suficiente para dialogar con ellos y sacarle jugo a esos conocimientos”.

Otro ejemplo de profesionalidad, lo tenemos en los fragmentos de la Historia de vida de M3:

“...por ejemplo, los viernes cada 15 días hacemos una manualidad, estamos viendo manualidades, este viernes que entra, o sea, mañana, vamos a hacer pan de muerto.

O sea, sí les enseño cosas diferentes, están haciendo cositas de navidad, sí les doy las cosas que yo sé de tecnología, las doy, cada quince días vamos dando.

... les enseño a hacer pino y clarasol,

[los recursos con los que cuenta son] un salón bastante grande, un salón muy, muy acogedor, los mismos alumnos compraron sus cortinas porque nos entra mucho frío..., muy limpio.

... hacemos alguna comida o algún convivio.

...cuando vemos cosas de vida laboral, o sea, lo comparamos, “¿para qué te va a servir esto, esto que te estoy enseñando?”.

Ha habido veces que por ejemplo les enseño a hacer globoflexia, hay gente que ya vive de eso, a lo mejor no cobra tan caro pero ya vive de eso. Hay gente que ya vive de hacer pino. O vive de hacer..., no sé, cualquier cosa, pero que ya lo vio en el grupo. Y eso sí se compara con lo que vemos, con lo de educación básica.

Entrevistadora:

Desde una perspectiva pedagógica y educativa ¿crees que sea importante este tipo de actividades y por qué?

Entrevistada:

Pues sí, porque les da elementos para venir, para seguir estudiando. O sea, a la mejor muchas cosas no las conocían...

O sea, todo eso que se les enseña les va ayudando a, a ver las cosas de diferente manera, les ayuda en su vida, ¡claro que sí! Y, y que tú ves que están viviendo ya de eso ¿no?, sobre todo la gente que vive en los asentamientos irregulares, que ya vive de eso, eso me da mucho gusto

se formó un grupo juvenil...[con] la psicóloga [revisan] temas: sexualidad, drogadicción, todo lo que les incumbe...

...lo promuevo porque es muy necesario..., los obligamos a que tienen que estar integrados al grupo juvenil, porque queremos que..., también salgan con otra mentalidad, con otras experiencias, con otros saberes,

Platicamos mucho, nos ayudamos mucho, etc., entonces, eso ha hecho que..., que yo creo que esto funcione bien ¿no?, y ahí está el resultado”.

Es obvio que esta educadora tiene una actuación profesional pues rebasa los contenidos temáticos de los libros para promover el aprendizaje de otros conocimientos significativos e importantes para la vida cotidiana de los educandos que apoyan su desarrollo como personas y su economía, que es muy precaria por las condiciones de pobreza en las que viven; además de fomentar el trabajo colectivo, no sólo entre los alumnos sino que ella lo práctica con sus colegas. Promueve ambiente físico y psicológico agradable que deriva en un clima afectivo y de compartir. Asimismo, reconoce la importancia de articular la educación básica con proyectos productivos y los lleva a la acción. Todo lo anterior refleja el compromiso con el que asume su actividad y la puesta en marcha de sus conocimientos y habilidades, así como su sensibilidad y actitud positivas.

A través del cuestionario que se les aplicó a los participantes, ellos manifestaron cuáles son las competencias profesionales que consideran debe poseer un educador de personas jóvenes y adultas y cuáles consideran poseer (Ver cuadros 3.8: a y b)

12. Competencias que debe poseer un educador

13. ¿Cuáles posees?

(estas preguntas se aplicaron sólo al 2° grupo)

Tipo de Competencia	Frecuencia
Preparación: Profesional	5:
Académica	1
Técnica	3
Trato adecuado	1
Innovar	3
Juicio crítico	1
Competencia didáctica (planeación, evaluación, detección de necesidades, manejo de grupo...)	3
Motivar	2
Establecer adecuada comunicación y relaciones interpersonales	2
Reflexionar	2
Dominio de la materia	1
Ser observador	1
Ser Creativo	1
Investigar	1
No Contestó	3

Tipo de Competencia	Frecuencia
Preparación: Profesional	3:
Académica	1
	2
Trato adecuado	1
Innovar	1
Juicio crítico	1
Competencia didáctica (planeación, evaluación, detección de necesidades, manejo de grupo...)	1
Motivar	2
Establecer adecuada Comunicación y relaciones interpersonales	2
Reflexionar	1
Dominio de la materia	1

**Cuadros 3.8 Competencias profesionales que las y los educadores participantes consideran tener.**

Cabe señalar que los y las educadoras participantes plantearon más de una competencia y entre las respuestas expresadas incluyeron algunas características que debe tener el educador, que no son propiamente competencias, tales como el gusto por el trabajo, la sensibilidad, el compromiso, y otras que se retomarán cuando se haga alusión a las características de las y los educadores de jóvenes y adultos.

Se puede observar que los participantes señalaron 12 tipos de competencias como las que se deberían poseer y de estas sólo consideran tener 9. Si se observan ambos cuadros se encuentra que la frecuencia de quienes señalan poseerlas disminuye con respecto a quienes señalaron que se deben tener como en el caso de las competencias didácticas en donde 3 participantes las plantean como necesarias pero sólo uno asume tenerlas, de la misma manera la preparación, el ser innovador y reflexivo son competencias señaladas como necesarias por más personas de las que expresan poseerlas.

Marcelo (1994), señala que el desarrollo profesional del profesor requiere del desarrollo de varias dimensiones: desarrollo pedagógico; conocimiento y comprensión de sí mismo; desarrollo cognitivo; desarrollo teórico; desarrollo profesional, a través de la investigación y; desarrollo de la carrera, mediante la adopción de nuevos roles.

Hasta aquí se ha realizado una somera revisión de diversos planteamientos sobre el ser profesional, desde dos vertientes distintas y aunque se esté o no

de acuerdo con ellas, en menor o mayor medida, lo más importante es tener más elementos de análisis que permitan la elaboración de propuestas para el mejoramiento de la educación de jóvenes y adultos y paralelamente apoyar el proceso para la autorrealización del educador.

Se puede decir que la concepción de profesionalidad es compatible con el enfoque de la Educación Popular, en su vertiente marxista, que plantea:

- ✓ El equipo de educadores es quien formula el proyecto educativo, que se evalúa con la participación de los educandos y comunidades involucrados.
- ✓ La actividad educativa es parte de su proyecto de vida.
- ✓ Utiliza el diálogo y apoya el proceso de concientización para la transformación de la realidad.
- ✓ Impulsa la reflexión acerca de la injusticia.
- ✓ Propicia la creatividad.
- ✓ Valora la práctica.
- ✓ Tiene un compromiso ideológico-político con los educandos.
- ✓ Propicia la formación de los educadores.
- ✓ El educador tiene experiencia en el campo.
- ✓ Hay flexibilidad en la planeación y programación de acuerdo con las condiciones de la realidad.
- ✓ Promueve la participación social, dirigida hacia la organización popular.
- ✓ Reconoce y recupera la cultura popular en un proceso educativo concientizador.
- ✓ Tiende a la profesionalización y se aprovecha la experiencia. La profesionalización es el ideal por lo que dedica mucho tiempo a su formación.
- ✓ Pretende formar -más que informar- aunque no excluye los contenidos técnicos y científicos.

En este trabajo la concepción del ser profesional desde la profesionalidad y el enfoque de educación popular es la que va a retomarse para el análisis y desarrollo de la propuesta de intervención.

### **3.1.3. Dificultades y posibilidades para la profesionalidad**

Una vez revisadas las dos grandes vertientes del ser profesional, es importante reflexionar acerca de cuáles son los factores que la dificultan y cuáles son los que la posibilitan.

Dentro de las dificultades encontramos:

- ♣ *Falta de cultura colaborativa*, si el educador está aislado pierde la posibilidad de aprendizaje que tiene al interactuar con sus compañeros, asimismo, la posibilidad de encontrar colectivamente soluciones a problemas comunes, además de que no tendrá interlocución para compartir las situaciones difíciles que se le presenten, y probablemente se esté desgastando más por asumir sólo ciertas tareas y hasta puede darse el caso de duplicidad de actividades, además de que genera tensión y se obstaculiza el trabajo, pues se pueden establecer estrategias de sabotaje del trabajo de los otros:

C: "pensamos diferente..., hay intereses de por medio..., no se debería reflejar en el trabajo pero se refleja..., queremos tener la razón siempre y no pensamos

en el otro ¿no? y chocamos y hemos tenido problemas, agresiones..., verbales no muy fuertes, pero sí diferencias ¿no?, y bueno eso también nos obstaculiza en el trabajo, dicen, bueno, por ahí que para que salga un buen trabajo o para que te sientas a gusto debe de haber un ambiente de..., de..., agradable ¿no?, de con..., y cuando éste no se da es difícil que te sientas a gusto ahí.

...no coincidimos en la forma de ver la educación o cosas así, ellos la ven de otra manera y yo la veo de otra manera y eso nos ha aislado mucho en la coordinación, cada quien trabaja para lo suyo, en ese lugar no hay cooperación, ese es otro problema: no hay intercambio y estamos ahí en la coordinación y nos aislamos. Si alguien le pone una..., le funciona una técnica no la comparte, la esconde, eh, no la da a conocer. Todo eso yo creo que dificulta la labor. Entonces, esa falta de intercambio, de cooperación, este, está ahí.

A: "...uno vive tan encapsulado, tan aislado, pero a veces es mejor porque, pues porque, o sea, es muy difícil que la gente te entienda, es muy difícil que la gente pueda ser directa contigo y que te trate de ayudar y que te trate de, de decir los errores que tienes pero de una manera constructiva, siempre es algo negativo, siempre es quererte aplastar, quererte vejar, quererte sacar".

JM: "Estoy en otra academia, aunque parezca increíble..., en la de valores y actitudes, y no lo vas a creer, esa academia no ha funcionado porque hay tanta envidia, a pesar de que dan valores ¿eh?, pero envidias y de falta de calidad humana, ¿cómo es posible? ¿no?, que de esa, de esa materia exista gente así, tan envidiosa ¿no?" [Fragmento extraído de Historia de Vida]

Por otra parte, en ocasiones las culturas individualistas o balcanizadas conllevan climas de trabajo poco favorables para el trabajo, ya que generan tensión:

C2: "...le digo a S "¡ay, no!, antes era un herbario aquí, ahora es un viorario", le digo, le digo "no, ya en la relación con nuestros compañeros la misma fricción, eh..., hace nosotros nuestro trabajo nada más lo hagamos por hacerlo que, que no nos preocupemos por nosotros mismos", sino que hasta llegas al trabajo y dices "¡ay!, otra vez lo mismo, lo mismo, lo mismo", o sea,"¡ya, no!, ¡ya, no!", digo, yo sí estaba ya casi a punto de renunciar porque era fastidioso el clima de trabajo que se había originado en la oficina..." [Fragmento extraído de Historia de Vida]

A: "...en mi trabajo llego, checo y me voy, no platico con nadie, no convivo con nadie [llanto], ¿por qué?, porque yo veo que te dicen una cosa, piensan otra, porque no hay sinceridad, porque hay mucha competencia. ...y prefiero, prefiero aislarme.

Yo tampoco con la directora, ni me acerco tampoco porque, porque yo a veces le he preguntado cosas y nada más me dicen porque no o porque..., o, a veces toman una posición muy prepotente, entonces, yo no, o sea, entre menos las trate mejor". [Fragmento extraído de Historia de Vida]

En el cuestionario también se recogió mostró la opinión de las y los educadores en cuánto a la existencia o no de colaboración. (Ver cuadros 3.9: a, b, c, d y e)

22. (25 en 2° gpo.) Existe cooperación entre educadores.

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>
Sí	9
En la mayoría	2
En algunos	3
En ocasiones	1
No	11
No sabe	5

**Cuadro 3.9 (a)**

#### Argumentaciones del sí

<b>Argumento</b>	<b>Frecuencia</b>
Hay valoración	1
Trabajo compartido	1
Apoyo mutuo	2
Buena relación	2
Comunicación	1
Intercambio de experiencias	1
Requerimientos de la actividad	1

**Cuadro 3.9 (b)**

La respuesta que indica que la mayoría de los educadores coopera entre sí, la fundamenta en torno a que se comparten problemas y por ello se requiere de buscar soluciones conjuntas.

La respuesta que indica que la mayoría de los educadores coopera entre sí, la fundamenta en torno a que se comparten problemas y por ello se requiere de buscar soluciones conjuntas.

#### Argumentaciones de en algunos

<b>Argumento</b>	<b>Frecuencia</b>
Por diferencia de ideales e intereses	3
Sólo cuando hay comunicación y confianza	1

**Cuadro 3.9 (c)**

#### Argumentaciones de en ocasiones, poco

<b>Argumento</b>	<b>Frecuencia</b>
Egoísmo	1
Dificultades de tiempo	1
Rivalidad	1
Falta de formación	1
Están satisfechos	1
Para resolver problemas	1
Por los requerimientos de la actividad	1

**Cuadro 3.9 (d)**

### Argumentaciones del no

Argumento:	Frecuencia
Falta de comunicación	3
Individualismo	4
Clima tenso	1
Cultura Balcanizada	1
Interés político	1

Cuadro 3.9 (e)

Cuadros 3.9 Opinión de las y los educadores en torno a la existencia o no de cultura colaborativa.

Según los comentarios de algunos educadores, incluso los jefes son los que fomentan la cultura individualista:

“Y aunado a ello me atrevería a decir que el jefe tiene mucho que ver en esto, su actitud, bueno, yo creo, eh, que la ha propiciado para que se dé así ¿no? Eh estamos muy aislados en muchas cosas, cada quien trabaja para lo suyo y no hay esa unión, esa integridad”.

Esta actitud de las autoridades puede entenderse como parte de la proletarización de la enseñanza, encaminada a la rutinización, la cooptación ideológica y la descualificación intelectual de los educadores. Y lo que les interesa promover, por sus propios intereses es la Colegialidad artificial.

R: “...la relación es más tajante con compañeros, pues..., no nos ponemos a platicar de “oye, mira ¿sabes? me dijo un asesor...”, ¿tú cómo ves esto?, ¿qué opinas?, ¿qué piensas?, o sea, realmente no nos ponemos a pensar, a sentarnos así. O sea, aunque sí nos sentamos en reuniones, es porque vamos a hablar del trabajo, porque vamos a hablar de números, porque pues tienes que cubrir las metas, porque “yo no sé cómo le vas a hacer, porque tienes que implementar, las dichas campañas de certificación y acreditación” [Fragmento extraído de Historia de Vida]

Pero esta falta de colaboración no se da únicamente entre compañeros, y promovido por las autoridades de una institución, sino entre las distintas áreas, sedes o instituciones, como se ilustra con el siguiente fragmento:

“...a lo que es educación de adultos del estado se les dan más apoyos y al Gobierno Federal se van disminuyendo los apoyos así. Eso a nosotros siempre nos ha preocupado porque se ha visto como una, una competencia, una rivalidad entre instituciones y se da un aislamiento de apoyos y también es como un ego, una envidia de una institución a otra, no querer prestar sus instalaciones a los adultos

“...estamos cada quien en su centro de trabajo y nunca hay reuniones para educadores de adultos, más que cuando, por ejemplo el aniversario del INEA, pero ni conoces a nadie, nomás conoces a tus técnicos y ya, o sea, que no hay intercambio y en realidad uno nunca lo ha buscado tampoco.

...yo jamás me he reunido con los profesores de otros centros, más que cuando es una reunión, así, fiesta, pero cada quien ubica sus mesas y nunca convive

con los demás, nunca, y eso que tenemos -se supone- más condiciones para hacerlo.

Ahora imagínate a los educadores de adultos que tienen horarios tan diferentes, que en realidad pocas veces se reúnen en cursos”.

Entre los elementos que dificultan el desarrollo de la cultura colaborativa, se encuentran, por una parte, la proletarización de la enseñanza, que debido a los bajos sueldos el educador tiene otro trabajo, o bien por la sobrecarga que tiene carece de tiempo para reunirse con sus colegas; por otra parte, la actitud defensiva de algunos educadores que exacerban su imagen idílica, lo cual puede dificultar la relación con los demás.

JM: “Entonces sí, fíjate que..., pero sí hay experiencias, ahorita por ejemplo con maestros en la academia es..., es que ¿sabes qué es lo que pasa?, que el maestro es una persona que vive, como me había dicho una vez la profesora, la profesora P, me decía “ustedes son como los taxista, como los ruleteros, ¿no?, que salen de un lugar y van a otro lugar y van a otro lugar y van a otro lugar, o sea, dando clases por todos lados”. Y hay veces que no te da tiempo de intercambiar ideas, de platicar, o buscas un ratito para platicar de otra cosa. Bueno, pero, pero pasa otra cosa, te llega el sabio ¿no?, el que todo lo sabe, el que todo lo hace, el que tiene la experiencia del mundo “¡caramba!, qué pesadito es también”, ese, ese un intercambio de experiencias ¿apoco no?, si te cae mal”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

- ♣ *Población como obstaculizadora de la profesionalidad*, al ser la relación pedagógica, tan importante para el educador (Ver punto 3.2.2), todo lo que provenga de los educandos es muy tomado en cuenta, ya que son uno de los principales elementos estimuladores de la motivación del educador y, cuando los educandos no le conceden el lugar de sujeto supuesto saber, o no responden a la expectativa del educador, en términos de aceptación, se genera una desmotivación que puede llevar a la apatía y mecanización.

R: “Yo sí, muchas veces me he sentido también desmotivado por la gente, en varias ocasiones dije “bueno si a ellos no les interesa a mi tampoco y ahí nos vemos”. Pero luego lo he hecho y al otro día regreso..., la gente cuando me ve ahí parado va y dice “bueno que no entiende que no queremos esto”, “sale, o sea, no vine a eso yo vine a sentarme aquí”, y me siento ahí con mis libros y ya la gente se empieza a acercar “y ora ¿de qué se trata?”, “no pues es que como no les interesa pues...”, y ya la gente como que empieza a acercarse ¿no?”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

- ♣ *Presiones institucionales*, se manifiestan a través de la sobrecarga de trabajo, el establecimiento de metas y la calendarización para la entrega de productos; esto hace que el educador se apresure y se tensione, lo que lo puede llevar a realizar un trabajo mal hecho, a mecanizarse y perder de vista el sentido de la educación paralizarse o adoptar una actitud apática o hasta enfermarse.

C: “Yo me tardé como un año, entonces, en ese tiempo me estuvo presionando él “no que C que apúralos, que apúralos”, le digo “pues ¡no!, es que no..., pues yo voy al ritmo de ellos, o sea, yo, yo ya sé leer y escribir pero ellos no”, entonces era pura gente de alfabetización, o sea, no sabía ni poner su nombre, nada.

En general el fenómeno de proletarización, con los distintos elementos que la componen, especialmente los referentes a las condiciones de trabajo, son obstáculos para la profesionalidad, porque ¿quién piensa en ser profesional en su actividad cuando no sabe si podrá tener estabilidad laboral? (Ver cuadro 3.10)

5. El futuro de mi actividad en la institución me parece...

<i>Respuesta global</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Relacionado con las condiciones laborales:</i> Incierto, inseguro (13) Limitado (2) Gris (1)	16	67
<i>Relacionado con sus propias expectativas:</i> Prometedor (3) De mucho compromiso (1) Accesible (1) Trascendente (1) Interesante (1) Oportuno (1) En ascenso (1)	6	25
<i>Relacionado con la formación:</i> Mejorará	2	8

Cuadro 3.10 opinión de las y los educadores en cuánto a su futuro en la institución.

Con respecto a esta incertidumbre ocasionada por la inestabilidad laboral, uno de los participantes expresa:

JM: "...yo podría hacer la diferenciación entre los que pertenecen al SNTE y nosotros que no tenemos ni siquiera un contrato, entonces, y ahí está peor la angustia, ¿no?, la angustia de que nosotros no estamos..., nosotros junto con nuestro contrato nos hacen firmar un papel, ya de por sí como renuncia ¿no?, y eso nos, nos coarta más todavía la libertad de poder, este, ser un poco más autónomos, ¿no?, de lo que quisiéramos". [Fragmento extraído de grabación de las sesiones en audiocassette]

- ❖ *Falta de recursos materiales y de presupuesto en general*, es un signo de la proletarización de la actividad educadora, contra la que cotidianamente tienen que luchar las y los educadores de personas jóvenes y adultas participantes y que dificulta el desarrollo de nuevas formas de actuación:

R: "Sí, yo hace poco hice un proyecto, presenté un proyecto,..., no sé por qué me excedí, me gasté \$ 100.00 en una campaña... resulta que esos \$ 100.00 tuve que comprobarlos. Vino el delegado, vino el subdelegado, que les expusiera el proyecto, que les dijera de qué se iba a tratar..., que se los mandara por escrito, por \$ 100.00 que yo había gastado, dije "yo mejor los hubiera puesto de mi bolsa..."

Entonces, sí, ese problema de lo económico es un obstáculo, eso es lo que nos dificulta el poder hacer actividades educativas". [Fragmento extraído de Historia de Vida]

B "Al término el Director General expresa su beneplácito, nos felicita, pero no comenta nada acerca de los recursos que se le han solicitado para que los posgrados de normales tengan la infraestructura mínima indispensable". [Fragmento extraído de Diario del Educador]

“El material no alcanza”.

- ♣ *Falta de apoyo para la formación*, ser profesional requiere de formarse permanentemente, para poder tomar decisiones a partir de juicios meditados y tomando en consideración los distintos factores que determinan las prácticas educativas y que ya fueron señalados al abordar el concepto de profesionalidad y sus dimensiones; pero desafortunadamente las instituciones educativas no apoyan, o lo hacen mínimamente, la formación de sus educadores.

Los educadores participantes corroboraron este planteamiento pues manifestaron que las instituciones no les facilitan tiempo para poder acudir a procesos formativos, ni les ofrecen opciones de formación, y si se las ofrecen son irrelevantes para la práctica o muy deficientes.

Encausarse hacia la profesionalidad no es imposible, ya que si bien es cierto que existen obstáculos, también existen situaciones favorecedoras para que pueda desarrollarse, incluso los mismos elementos señalados como obstaculizadores pueden ser facilitadores, si se presentan o se omiten, según sea el caso, por ejemplo, la población puede potenciar la profesionalidad, si hay apoyo para la formación y colaboración también se favorece la profesionalidad. Los educadores participantes realizaron comentarios en los que se observa que dentro de sus prácticas, aunque sea de manera incipiente, se presentan, en algunos momentos, condiciones o situaciones favorecedoras para impulsar hacia la profesionalidad, tales como:

- ♣ *Cultura colaborativa*, lo ideal es que realmente se pudiera dar, pero no es tan sencillo (Ver capítulo 4), aún así el hecho de que exista cierta comunicación e intercambio de experiencias entre los educadores, es una fuente de aprendizaje y construcción colectiva, pertinente a la profesionalidad.

C: “...nos dimos cuenta que la gente sabía más de matemáticas que de otras áreas. Eh, decíamos “bueno, y ¿cómo cuenta?”, o sea, y “¿cómo se da cuenta de que va a ir a tal lugar si no sabe leer?”, entonces, yo iba y le comentaba todo eso a mi hermana ¿no?, y compartíamos yo y ella, y este, y bueno, también mi hermana me comentaba.

...mi hermana me decía “¿sabes qué?, porque no les dices esto de esta manera, porque no les enseñas con láminas, porque...”, o sea, ella fue la que me empezó a meter, este, la idea de meter materiales didácticos más seguidos”.  
[Fragmento extraído de Historia de Vida]

La anécdota narrada muestra cómo se puede buscar colectivamente solución ante ciertas situaciones, en este caso su hermana es también asesora, pero puede inducirse a generalizar esta socialización, confrontación y búsqueda de alternativas con otros educadores.

Otro de los participantes compartió el tipo de experiencias favorables, que en términos de comunicación, intercambio y colaboración, ha tenido:

JM: “se acaban de formar las famosas academias, profesores que damos comunicación hicimos una academia, donde vamos a hacer un examen

departamental. Ahí les he propuesto yo ideas, por ejemplo, ideas de que, por ejemplo, cuando llega un..., dejen hacer un trabajo, escojan los mejores trabajos y los guardemos para que le sirva de experiencia a otros maestros..., ahora sí empezamos a tener intercambio, en esa academia.

Sí, sí he tenido, por ejemplo, así, que algún maestro me diga “oye ¿cómo puedo dar esta materia?”, yo también le he dicho “¿oye cómo das esta materia?”, entonces él me da y nos intercambiamos ideas, es bonito eso también del intercambio. Pero son muy pocos maestros ¿eh?, porque existen envidias y otros intereses de quedar bien arriba”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

Por otra parte, en la cultura colaborativa, es también importante la actitud participación de las autoridades, pues como ya se comentaba pueden obstaculizar o favorecer la profesionalidad. Una actitud de apertura y concienciación de los directivos, hacia el trabajo colaborativo, puede resultar muy productiva y es clave en el desarrollo de la profesionalidad:

G6: “En este año una prioridad que nos propusimos, bueno fueron 5 prioridades, o 4: una fue captar alumnos, que lo conseguimos, captamos ciento setenta y tantos alumnos; la otra, que es la más peliaguda es conservarlos, tenemos en este momento una población de 110 alumnos vivos, con respecto a otros años tenemos más alumnos; después, este, íbamos a estimular la lectura en todas las materias, eso no se ha hecho en todas las materias, está escrito, está firmado, pero no se ha hecho; revisar que los alumnos puedan, este, tener un discurso, eh, oral respecto a lo que leyeron, que puedan procesar lo que leyeron; y ver la cuestión de que todas las materias se interrelacionen. Entonces, está escrito, está como una política de la escuela, pero de eso a que se lleve a la práctica si hay, hay diferencia, no se hace”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

En la experiencia narrada por el entrevistado se expresa el apoyo e involucramiento del director, lo que propicia que los maestros puedan ejercer cierto tipo de participación, flexibilidad, apertura y autonomía; asimismo, se tienen propósitos comunes que rebasan la norma institucional, pensando en los educandos. Aunque desafortunadamente, como él mismo lo señala, se ha quedado en el escrito y no se ha llevado a la práctica por todos los maestros, aún así el hecho de que por lo menos se reúnan y socialicen sus necesidades, busquen opciones y algunos educadores hayan asumido algunos de los compromisos, que ellos mismos propusieron, es importante para la profesionalidad.

- ♣ Población como potenciadora de la profesionalidad, como ya se comentó los educandos juegan un papel determinante en la actuación del educador, por lo que el compromiso que éste asuma con aquellos, es un motor permanente que impulsa a la profesionalidad, a través de la búsqueda de formación, de nuevas formas de trabajo, de creatividad, etc.

R: “...lo que más te dan es la satisfacción o la, la confianza de poderles, este..., los adultos te dicen ¿sabes qué?...”, este, más en esa zonas rurales, la gente es muy noble y como que pone toda su confianza, eh, su última oportunidad o algo para superarse y te lo, te lo ponen ahí y sientes el compromiso”. [Fragmento extraído de Historia de Vida]

Requerimientos para la profesionalidad

A través del cuestionario y los distintos ejercicios y participaciones de los educadores de esta investigación, se buscó explorar si consideran que es posible que puedan ser profesionales y qué se requiere (Ver cuadros 3.11: a, b, c y d); en otros ejercicio ellos puntualizaron una serie de condiciones necesarias que las autoridades deben proporcionar para favorecer el trabajo educativo profesional.

14. ¿El educador de jóvenes y adultos puede ser profesional?  
(esta pregunta se formuló sólo al 2° grupo)

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>
Si	13
Debe ser	2

Cuadro 3.11 (a)

Argumentaciones del por qué sí

<b>Argumento</b>	<b>Frecuencia</b>
Es una labor social	1
Es importante	1
Se trabaja con gusto	2
Tiene actitudes, habilidades y experiencia	1
Para lograr cambios significativos en los alumno	1
Para realizarla de manera correcta	1

Cuadro 3.11 (b)

Para ser profesional se requiere

<b>Requerimiento</b>	<b>Frecuencia</b>
Concientización de la labor	2
Responsabilidad	1
Compromiso	1
Formación permanente	3
Dominio de la actividad	1
Dar respuesta a los educandos	1
Dar respuesta al contexto	1
Trabajar con calidad	1
Amor a la docencia	1
Buena remuneración	1
Autonomía	1
Capacidad para tomar decisiones	1
Mayor valoración	1
Dar calidad y no cantidad	1

Cuadro 311 (c)

En el mismo cuestionario, al pedirles comentarios, expresaron nuevamente los requerimientos que consideran deben satisfacerse para encaminarse a la profesionalidad:

### 29. Comentarios

Comentarios	Frecuencia
Se necesita formación:	4:
Permanente y reflexiva	2
Para elevar la calidad	1
Relacionada con investigación y aplicación	1
Se debe construir la identidad de los educadores de jóvenes y adultos	2
El quehacer es amplio y diverso	1
Hay que esforzarse por ser mejores	1
Se requiere de dedicación e ilusión	1
Falta dar mayor atención al campo	1
El campo tiene posibilidades de responder a las necesidades sociales y a las de los educadores	1
Se requiere de transformar el servicio y de mejorar las condiciones laborales y las ideas.	1

Cuadros 3.11 Requerimientos que las y los educadores consideran necesarios para orientarse a la profesionalidad.

También expresaron comentarios relacionados con el tipo de actitudes que deben de tener ellos mismos para poder enfrentar la proletarización y encauzarse hacia la profesionalidad.

“Coordinadora: ¿En qué más podemos ver expresada la proletarización?

A: Pienso que a la gente de..., o sea, le imponen metas, te dan esas metas para que tú llegues a esas metas. Entonces, ahí vas perdiendo, este, vas perdiendo, por ejemplo, vas perdiendo tu libertad, o sea, ya tienes que regirte por lo que te dan, para que sea rápido, y la creatividad, y la seguridad y lo que puedas dar si dejas que eso te aplaste, eso se va proletarizando ¿no? Entonces, no dejar que estos procesos te aplasten e ir tratando de priorizar lo que será más importante.

Buscar actualizarse, ¿no?, y yo creo que con eso nos motivamos. Cuando tú te actualizas, cuando tú te motivas llegas con nuevos ánimos a la escuela. Entonces, como que dices “bueno, voy a hacer a un lado lo que me dice la institución y voy a empezar a hacer nuevos cambios”, ¿no?, bueno, poquitos cambios [risas], que no son fácilmente, a lo mejor para la institución pero para ti sí, para uno son grandiosos, ¿no? [Posibilidad de cambio y formación]

“Coordinador: Y eso tiene que ver con la importancia de la formación permanente, de esa manera puede uno ver más cosas, aumenta la comprensión de lo que uno está haciendo y puede haber una mayor independencia”. [Fragmento extraído de Grabación de las sesiones en audiocassette]

“A3, Menciona que no sólo se debe culpar al sistema sino que también debemos preguntarnos “¿cuáles son mis valores y cómo voy a dignificar mi trabajo?

I, refiriéndose a su práctica educativa expresa que es “Cierto que los programas los hacen los pedagogos pero son los profesores los que conocen la realidad y en juntas de consejo técnico se van a sugerir cambios. Es importante tener

conciencia de qué vamos a hacer y no estar sumidos en lo que marca la institución.

Continúa diciendo que la carga de trabajo es pesada pero que no están solas porque son un equipo [Cultura colaborativa] y que se tiene que a llegar a los objetivos que se pretenden “¿cómo?, ¿quien sabe!, pero que pueden hacer cambios, hay flexibilidad.

C.O.: Este comentario deja entrever que I trata de revalorar el papel de los docentes y comparte con nosotros una estrategias que han utilizado para superar la jerarquización y ganar autonomía, este es un mecanismo que muestra la resistencia a la proletarización, pautado básicamente por el trabajo colaborativo y la toma de decisiones, que son parte de la profesionalidad. Sin embargo, por otra parte surge la ambivalencia ya que habla de la flexibilidad y el cambio pero superficial porque no cuestiona los objetivos si son pertinentes o no o si pueden y deben reorientarse, sino simplemente actúan sobre la forma pero no plantea un cuestionamiento o acción en el fondo, tal vez se queda en la parte técnica pero no apunta hacia el sentido de su práctica pues toma como inamovibles los objetivos, buscando cualquier forma de lograrlo, tal vez distinta a la que se les propuso institucionalmente, pero guiadas por los objetivos de la institución.

Hay pues una paradoja pues se busca la autonomía pero restringida a la acción procedimental y no a la finalidad”. [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

“Creo que esta clase nos ha permitido darnos cuenta de los problemas que genera la proletarización de los educadores y las educadoras pero también ir tomando conciencia de la importancia que tiene nuestra labor y que el cambio más efectivo será el que se produzca primero en nosotros mismos y después irlo socializando con nuestros educandos pues es ahí donde se siembra”.

A continuación se presentan las necesidades expresadas por ellos en los otros ejercicios.

- ♣ Espacios educativos adecuados para la enseñanza-aprendizaje, es decir, que estén:

“debidamente estructurados, iluminados con el mobiliario en buenas condiciones y el material necesario como son libros, guías, etc.”

“...local, pizarron, materiales de apoyo sin estar sujetos a tener que dejar estos lugares cuando se los pidan”.

- ♣ Disminuir el trabajo administrativo del educador
- ♣ Pagar un salario digno.
- ♣ Otorgar prestaciones laborales.
- ♣ Ofrecer y apoyar la formación de los educadores, en conocimientos disciplinares, pedagogía.
- ♣ Formación de las propias autoridades, para mejorar su trabajo.
- ♣ Fomentar el reconocimiento social.
- ♣ Compartir la responsabilidad entre autoridades, educadores y sociedad, lo que implica eliminar la imagen idílica para que “no todo el peso de la educación recayera en ellos. Como dice Paulo Freire los educadores de adultos deberíamos luchar más para que el Estado asuma la responsabilidad de una buena Educación”.
- ♣ Cambiar la visión cuantitativa de la educación para adultos, por una cualitativa, para ofrecer servicios de calidad.

- ♣ Disponer de recursos, incluyendo material didáctico y que éste “realmente le pueda servir a los educandos en su vida cotidiana”.
- ♣ Respetar, valorar y ser justos con el trabajo de los educadores y también mostrar estas actitudes con los educandos, ello incluiría no sólo a las autoridades sino a los compañeros, la sociedad y los educandos.

A través de los señalamientos hechos por ellos, en cuanto a condiciones requeridas para la profesionalidad, se hace una vez más presente la proletarización en la que desarrollan sus prácticas, por lo que es incuestionable la urgente necesidad de mejorar las condiciones en las que el educador desarrolla su actividad, básicamente las referidas a la asignación de un salario digno, a la estabilidad laboral, al mejoramiento de las condiciones laborales y a la formación; las tres primeras están fuera del alcance de este trabajo, pero quedan apuntadas como sugerencias imprescindibles para incorporar la calidad a los servicios educativos ofrecidos a los adultos y la profesionalidad de los educadores.

### **3.2. Elementos Constitutivos de la identidad del educador de personas jóvenes y adultas.**

En el educador de jóvenes y adultos tanto la identidad personal como la social, entre otros aspectos, determinan el cómo se va constituyendo su identidad profesional, ya que las creencias que una persona posee le proporcionan un diseño de mundo ordenado, en el que los cambios se producen de forma predecible. Las creencias son utilizadas para guiar la conducta y modificar las intenciones que la orientan y se adquieren a partir de la percepción que las personas tienen de las cosas, de los demás y de sí mismas.

*"Al ser conscientes de las creencias y objetivos que dan unidad a sus vivencias, las personas tienen un sentido de su propia identidad a lo largo del tiempo, y la manera en que dan forma a su vida por medio de sus acciones depende en gran parte de quienes sienten que son". (Carr, W.1997:29).*

Es así como, la identidad del educador se desarrolla a partir de su quehacer cotidiano, a través de una serie de significados interiorizados, *"construidos por múltiples identificaciones donde se conjugan vivencias como alumnos, aspiraciones sociales, imágenes de pares, etc"*. (Remedi, E. et al.1989:4).

Pero, previamente a introducirnos en la revisión de cuáles son los elementos que influyen en la constitución de la identidad profesional como educador de jóvenes y adultos y cómo se manifiestan en los educadores participantes en la investigación, y ya que en el apartado anterior se aclaró el concepto del ser profesional, es menester aclarar el concepto de identidad.

#### **3.2.1. Conceptos de Identidad.**

El término identidad tiene una gran cantidad de significados en el lenguaje cotidiano, tales como: "a) el estado o hecho de permanecer igual bajo condiciones o aspectos diferentes; b) la condición de ser uno mismo y no otra persona diferente; c) un carácter, persona extraña, interesante o

famosa; d) la condición, el carácter o las facetas distintivas de las personas o cosas; e) el estado o hecho de ser el mismo; f) la semejanza exacta en naturaleza o cualidades, y g) un ejemplo o punto de igualdad o semejanza" (Mayor, J y Pinillos, J. L. 1989:41).

Ya en el ámbito la ciencia tenemos que la identidad es un tema trabajado por múltiples ramas de las ciencias humanas y sociales, como la antropología, la lógica, la psicología, la filosofía, la sociología, entre otras, por lo que existen variados conceptos sobre la misma, pero sobre todo en el terreno de la filosofía y de la psicología es donde se encuentra una gran controversia sobre este concepto.

En el terreno de la psicología, la identidad frecuentemente se considera como la experiencia de auto conocimiento.

Algunos psicólogos norteamericanos con el término identidad hacen referencia a los atributos que posee una persona y que sirven para describirla. La identidad es la imagen que otros se forman de una persona (identidad social), o la imagen que alguien se forma de sí misma (self).

Dentro del psicoanálisis, el primero en introducir el término de identidad fue Víctor Tausk, (Mayor, J y Pinillos, J. L. 1989), afirmando que el sujeto para sobrevivir debe encontrarse y experimentarse a sí mismo constantemente.

Freud utilizó el término de "identidad interior" para referirse a la aptitud de un grupo para mantener una coherencia interna como grupo, que parte de la relación entre el individuo y su grupo, para la cual es medular el interior de cada individuo.

Erikson plantea que la identidad es "*una sensación subjetiva de mismidad y continuidad vigorizantes*". (Erikson, E. H. 1974:16).

Algunos autores utilizan el término "formación de identidad" para expresar que se trata de un proceso progresivo organizado, diferenciado y continuo en el que el "self" tiene la capacidad de ser el mismo en la sucesión de cambios, formando la base de la experiencia emocional de la identidad.

Otros autores expresan que el sentimiento de identidad aparece con el desarrollo psicosexual, pues de ahí surge el reconocimiento de las semejanzas y las diferencias con los otros, es decir, la percepción de sus partes componentes integradas en una unidad con características únicas que permiten distinguirlo de los demás, por lo que la imagen corporal es básica.

Kramer (1958) dice que la identidad es el conocimiento que tiene una persona de sí misma como una entidad separada y diferente de las demás.

Para algunos autores la identidad es la unidad del individuo en el tiempo, en la comparación consigo mismos.

Grinberg (1993) vincula el sentimiento de identidad con los estados de duelo pues considera que la pérdida de objetos y de partes del "self" ponen en juego, en el sujeto, una serie de elementos en relación tanto con el mundo interno como con el externo propiciando la diferenciación del individuo con respecto a los demás y dándole su carácter de único. Este mismo autor señala que la identidad es un proceso de interacción continua entre 3 vínculos:

- ♣ espacial, es la relación entre las diferentes partes del "self", con lo que se permite la diferenciación entre el individuo y los demás;
- ♣ temporal, vincula las distintas representaciones del "self" en el tiempo, otorgando el sentimiento de mismidad;
- ♣ social, relación entre aspectos del "self" y aspecto de los objetos, a través de identificaciones introyectivas y proyectivas.

Para los interaccionistas simbólicos la identidad es el resultado variable de procesos de negociación surgidos en las interacciones cotidianas. Por lo tanto, la identidad es múltiple ya que se desempeñan distintos papeles ante distintos sujetos y en distintos contextos, en un reajuste permanente del individuo para ser aceptado socialmente.

Para Turner J. (1982) el "yo" es una estructura cognitiva que regula la conducta y consta de dos subsistemas: identidad personal e identidad social.

Rosenberg (1981) señala que la identidad social se refiere a los grupos a los que pertenecen los miembros de una sociedad y que está compuesta por estatus social, grupos de pertenencia, identidad personal y otros elementos, que influyen en el concepto del "yo".

La identidad se forma mediante un proceso de reflexión y observación, que permite al sujeto auto juzgarse de acuerdo a cómo percibe que los otros lo juzgan; este proceso es inconsciente en su mayor parte.

Para Rispoli, L. (2002), cuando se habla de identidad se hace referencia a la construcción del propio mundo interno, al conjunto de los valores básicos, a las imágenes de sí mismo; pero también al modo de moverse, de hablar, de expresar: posturas, actitud del cuerpo, sensaciones.

Turner plantea que la identidad o autoconcepto es diferente a la imagen de sí mismo, pues la primera responde a valores del "yo profundo" y es inmutable; mientras la segunda es la apariencia variable conformada a partir de las imágenes que le devuelven los interlocutores y que pueden ser distintas a su autoconcepto, por lo que la dinámica de la identidad consiste en superar las incongruencias entre ambas.

Según R. Burns (1990) los dos elementos de la identidad son la auto imagen y la autoestima. Rosenberg (1981) define a la autoestima como la actitud positiva o negativa hacia el yo. La auto imagen es un proceso que implica un juicio sobre sí mismo, a partir de la interacción de una persona con otras y con el medio.

Según Habermas (1993) la identidad hace referencia a quiénes decimos que somos y quiénes queremos ser, por lo que se incluye una autodescripción y una autoevaluación, generadas a partir de la historia de vida y que reflejan la autoimagen que tenemos y la que queremos mostrar a los demás.

William James (Citado por Mayor, J y Pinillos, J.L. 1989) plantea que la personalidad se conforma de dos elementos: el *yo*, que es el sujeto, la experiencia pura y el *mí* que es el objeto, es decir, el contenido de la experiencia; ambos, *yo* y *mí* constituyen el "self" o *yo global*.

Según James, el yo empírico tiene cuatro partes:

- ♣ yo espiritual, que incluye el pensamiento, sentimiento, la sensibilidad moral, en fin, lo que el sujeto cree que es en verdad.
- ♣ yo material, constituido por las posesiones de tiene una persona y a las que considera parte de sí misma, como por ejemplo la ropa.
- ♣ yo social, está compuesto por las relaciones sociales, por lo que un sujeto posee tantos yo sociales como grupos a los que pertenece o le interesa pertenecer e individuos de los que les interesa su opinión.
- ♣ yo corporal, la imagen del cuerpo. La consciencia del yo comienza con la consciencia del propio cuerpo.

La combinación de los cuatro “yos” produce la imagen que la persona tiene de sí misma.

Ya sea que se le llame *identidad, yo, sí mismo, autoconcepto, “self”* o de alguna otra manera, la identidad es un tema que desde hace mucho tiempo ha interesado a algunos teóricos, pues *“conocer la identidad de uno mismo permite la comprensión del pasado de nuestro yo, de las potencialidades de su futuro y del lugar propio en el orden de las cosas. La concepción que el hombre tiene de sí mismo influye en su elección de conductas y en las expectativas de la vida”*. (Burns, R. B.1990: 4).

Por ello, es importante que las y los educadores de jóvenes y adultos reflexionen respecto a la concepción que tienen de sí mismos como educadores y educadoras, para que, pudiendo entender el por qué llegaron a ese lugar ocupacional, pueden entender sus actitudes y expectativas con respecto a su práctica educativa.

*“La identidad psicosocial tiene también un lado psichistórico, y apunta al estudio de cómo la historia personal se encuentra inextricablemente entrelazada con el proceso histórico general”*. (Erikson, Erik; 1979:20). Por ello, para entender la identidad que como educadores y educadoras de adultos tienen no es suficiente el análisis del aspecto psicológico personal, sino que es menester reflexionar acerca del contexto en que la práctica educativa y los educadores están inmersos.

Son tres los aspectos de los que depende la identidad: *“la coherencia personal de la integración individual y de rol en su grupo; sus imágenes rectoras y la ideología de su época; su historia personal y la circunstancia histórica”*. (Erikson, Erik; 1979:20-21), es decir, la identidad se sitúa en un orden somático (adaptación para su integridad), en un orden social (contexto histórico-geográfico) y en un orden personal (experiencia).

Goffman (1968) distingue entre identidad personal e identidad social.

La identidad personal tiene que ver con las características que hacen de esa persona un ser único, diferente de los demás.

La identidad social se constituye por aquellos atributos de una persona que pueden ser anticipados por los demás, dicha anticipación se da a partir de percibir a las personas como de un tipo u otro, de las que se espera o exige un cierto tipo de conducta. Esto lleva a la distinción de una identidad social virtual, compuesta por las demandas que los demás hacen a un individuo, y una identidad social real, compuesta por los atributos que la persona demuestra poseer.

De acuerdo con Salmerón, F. (Salmerón y Olive: 1994), la identidad es una construcción social que se estructura a partir del contexto, de la propia historia y de la variedad de relaciones que el individuo tiene: familia, religión, profesión, etc.

Para Mohanty, J.N. (Artículo incluido en el texto de Salmerón y Olive: 1994), la identidad siempre está en revisión para conciliar la parte de intimidad de la persona con la de su cultura.

Por su parte Engel (Artículo incluido en el texto de Salmerón y Olive: 1994), señala que si bien es cierto que parte de la construcción de la identidad personal se determina por las convenciones y relaciones sociales no debe olvidarse que es un proceso personal y subjetivo de autopercepción.

Olive, L. (Salmerón y Olive: 1994), plantea que las interpretaciones de las personas son construcciones sociales derivadas del marco conceptual (normas, valores, conceptos...) que utilizamos para comprender el mundo y actuar en él. Por lo tanto, concluye que, las personas son construcciones sociales constituidas, al menos parcialmente, por sus relaciones con otras personas en contextos específicos y con un marco de interpretación del mundo. Asimismo, enfatiza que las personas no existen con independencia de los roles que desempeñan en la sociedad, sus creencias, evaluaciones y juicios.

Siguiendo a este autor, la crisis de identidad ocurre cuando la persona pone en duda las creencias y valores de su grupo social, lo cual le causa confusión en torno a cuál es el comportamiento correcto.

Por otro lado, para constituir una identidad como colectivo se requiere de compartir creencias y valores, con lo que se constituye la identidad como grupo pero a la vez se contribuye a consolidar y/o reformular la identidad como individuos.

Según Villoro, L. (Artículo incluido en el texto de Salmerón y Olive: 1994), la identidad es una construcción desde el propio sujeto que implica una representación de sí mismo, tanto de su imagen física como de su papel social, cargada de valores; que se confronta con la mirada de los otros. La identidad como colectivo es una construcción intersubjetiva que permite compartir creencias, actitudes, comportamientos y formas de entender el mundo a un grupo de personas. La crisis de identidad es la sensación del riesgo de perder esa representación de sí mismo. La identidad puede faltar, ser buscada o destruida.

Silva, J.M. (Artículo incluido en el texto de Universidad Nacional Autónoma de México: 1996), considera que la identidad es un término que se utiliza para decir que somos lo que somos y no de otra manera, alude a las diferencias, a los rasgos distintivos, pero a la vez hace referencia a las formas comunes de ser, con los otros. Es una representación construida que hace la historia de los sujetos y de los pueblos.

Giménez, G. (Artículo incluido en el texto de Universidad Nacional Autónoma de México: 1996), hace alusión al planteamiento fenomenológico de la subjetividad en el proceso de constitución de la identidad personal, pues enfatiza el hecho de que la identidad es la propia interpretación y auto percepción de uno mismo que puede o no coincidir con lo que realmente se

es o con lo que los demás creen que un sujeto es; por tanto, la identidad no es lo que realmente se es, sino una imagen, una representación que cada uno tiene de sí mismo, que se afirma en la medida que se confronta con otras identidades a través de la interacción social, por lo que la identidad no es un atributo puramente intrínseco al sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional, es decir, que se desarrolla a partir de un proceso social, por tanto, es una representación social, un sistema de relaciones.

Este mismo autor señala que son tres las fuentes de dichas representaciones: la experiencia, la cultura y la ideología.

Según Sciolla, L. (1978) las tres dimensiones relevantes de la identidad son:

- ♣ Locativa, consiste en que el individuo se sitúa, delimita el territorio de su “mismidad”, a partir de la diferenciación que el sujeto establece entre sí mismo y los demás y con el mundo.
- ♣ Selectiva, ocurre cuando el sujeto, una vez definidos sus propios límites, ordena sus preferencias, lo cual lo lleva a tomar decisiones, por lo que se establece una relación entre identidad y acción.
- ♣ Integrativa, es el marco interpretativo que le permite entrelazar su pasado, presente y futuro en una unidad de su historia de vida.

A través de los planteamientos de los distintos teóricos, arriba expuestos, en torno a la identidad, se observan similitudes importantes que llevan a la conclusión de que la identidad es un proceso que se construye individual y socialmente, que implica rasgos diferenciadores pero a la vez comunes, que es determinado por los grupos sociales a los que se pertenece, el momento histórico en que se vive, la historia de vida del sujeto y sus características personales, que lo llevan a tener una imagen de sí mismo que no permanece inmutable y fija, sino que va transformándose, reacomodándose y constituyéndose permanentemente, a la vez que mantiene su esencia, su continuidad a través del tiempo; pero lo más importante para la autora de esta tesis es que, no basta con la descripción que el sujeto haga de sí mismo sino que requiere de la toma de conciencia de esa representación que tiene de sí, para asumir su propio ser desde su autopercepción subjetiva, confrontada con la mirada externa y la realidad cambiante, con lo cual pueda continuar en ese proceso de constitución de sí mismo, en donde se integre pasado y presente con proyección a futuro.

Según Giménez, G. (Artículo incluido en el texto de Universidad Nacional Autónoma de México: 1996), la identidad, es por lo tanto, un concepto explicativo y no sólo descriptivo, es decir, que a partir de cómo está constituida la identidad de un sujeto se puede entender el por qué tiene cierto tipo de actuación; en el caso del educador de personas jóvenes y adultas es medular explorar esta relación.

### **3.2.2. *Identidad profesional del educador de jóvenes y adultos.***

Según Remedi (1989), entre los elementos constitutivos, soporte de la identidad del educador, se encuentran: el currículum; la institución; el método de enseñanza; la autonomía; la conciencia de la intencionalidad de

su práctica educativa, es decir, la claridad de por qué se hace, de cuál es el objetivo global de la educación y el compromiso con ese objetivo; la aceptación de su actividad como proyecto personal; el análisis de su práctica, el conocimiento de su actividad, de su quehacer; la retribución económica, que puede ser indicador del valor asignado a su tarea; el reconocimiento social; el trabajo colectivo; y la formación, que le proporcionará la significación de la finalidad del conocimiento y de su práctica y le dará elementos para “dominar” el saber y el método y le puede permitir reflexionar respecto a su propia historia e inducir a una toma de compromiso conciente con su práctica educativa.

Como podemos observar, en la práctica educativa de los educadores de personas jóvenes y adultas varios de los elementos arriba mencionados no aparecen en condiciones adecuadas como para impulsar la generación y fortalecimiento de esa identidad, al contrario, propician una baja autoimagen y autoestima, pues los educadores se comportan como lo hacen no sólo por su naturaleza individual sino por el concepto que tienen de sí mismos como educadores, y este autoconcepto bajo se origina por: la valoración que les refleja la sociedad, a través del salario, que es bajo; las condiciones materiales en las que se desempeñan, que son mínimas; el apoyo institucional, que no suele ser mucho; la formación que tienen como educadores de personas jóvenes y adultas, que es escasa; el status asignado a su práctica social, también bajo, especialmente debido a la división social y sexual del trabajo, ya que de acuerdo con varias investigaciones la mayoría de quienes participamos en educación somos de clase social media o baja y somos del sexo femenino.

### 3.2.2.1. La institución como proveedora de identidad

Para todo educador el momento de su incorporación a la institución educativa es importante en términos de la constitución de su identidad profesional, pues marca el acceso a un nuevo lugar en el que se confronta con nuevos significantes que cambian la representación que tiene de sí mismo al transitar de ser estudiante, ama de casa, desempleado, etc. a ser educador. Sin embargo, no es sencillo ese tránsito ya que surgen contradicciones internas en el sujeto en cuanto que no se considera a sí mismo docente.

En el caso de las y los educadores de adultos, las contradicciones pueden ser mayores, pues, por una parte, se incorpora a alguna institución a desarrollar una función educativa, pero, en algunos casos, al participar como educador no es considerado como personal de la institución, en otros casos sus contrataciones son por interinato o con contratos sujetos a revocación cada seis meses o incluso con la renuncia firmada de antemano (ver apartado 3.2.1), lo cual genera ambigüedad e indefinición en su pertenencia institucional "es, pero no es", con lo cual se dificulta el proceso de constitución de su identidad. Porque el reconocerse en ese nuevo lugar de educador pasa no sólo por el ejercicio de un hacer, sino por la legitimidad que tiene para ejercerlo y que le dan los demás: institución, autoridades, otros maestros, los educandos. En cuanto a la institución esa legitimidad

debe darse no sólo en términos de incorporarlo en un grupo o una actividad educativa, sino en darle un sentido de pertenencia y estabilidad laboral y reconocer plenamente su función como docente.

Por otro lado, para algunos, precisamente por la inestabilidad de su incorporación en términos laborales, el dedicarse a ser educadores de adultos es una actividad complementaria ya que se ven en la necesidad de buscar otras opciones y si no las tienen se dedican a la educación de adultos, pero no piensan en esta actividad como su proyecto de vida sino como algo temporal con lo cual se presenta también un fenómeno de negación de su identidad como educadores, pues se asumen como estudiantes o profesionista de alguna rama o como amas de casa, pero en pocas ocasiones se representan a sí mismos como educadores.

Independientemente de las condiciones en las que se encuentra el educador y que dificultan la constitución de su identidad, ocurre lo que de la investigación de Remedi *et al.* (1989:4), derivó en torno a que los docentes se representan a sí mismos no por la autorreflexión, sino en tanto que se reconocen en una imagen que les permite desarrollar su actividad. El maestro se identifica con la imagen de la institución y de ahí deriva la propia.

La institución es la que reviste de poder al educador al darle el lugar de “sujeto supuesto saber”, al otorgarle tal lugar le permite ocultar sus temores y le provee de cierta seguridad.

Por otra parte, es la institución quien ha asignado a ese sujeto el rol de educador y por lo tanto lo legitima como tal.

El comentario de uno de los participantes en la investigación ejemplifica este punto:

R: “fui con la bandera del INEA y quise poner la bandera ahí como..., así como cuando llegas a la luna y “¡ah!, si esta es...”. [Fragmento extraído de Historia de vida]

A través del desempeño de su práctica el docente se apropia de significaciones institucionales e interioriza lo que para la institución es la tarea docente, lo que lo orienta en la conformación de una representación de su propia función. Es así que con el entrecruzamiento de significaciones institucionales y personales el maestro desarrolla su actividad docente pautado por la concepción de enseñanza, el modelo de maestro y la transmisión de saberes instituidos; son, por tanto, la normatividad, las funciones asignadas y el currículo, aspectos institucionales que contribuyen a la legitimación del educador como tal.

Uno de los educadores manifestó:

E2: “...al ser estricto con los alumnos sí se cumple como educador de adultos y también se siente educador cuando obtiene resultados, concluyendo que en general siempre se es educador de adultos”. [Fragmento extraído del Diario de Clase]

En este fragmento se puede observar cómo el cumplimiento de la norma, del “ser educador”, desde la concepción social e institucional, y el logro de las

expectativas y metas institucionales proporciona la sensación del deber cumplido, por lo tanto, del ser educador.

Al ser la institución una de las proveedoras de seguridad y de legitimación del educador, en éste se genera una relación de afectuosidad hacia la institución, pues le da sentido de pertenencia y, aunque puede existir una ambivalencia afectiva en el educador con respecto a la institución, por no estar de acuerdo con muchas circunstancias que acontecen, relacionadas especialmente con sus condiciones laborales o cómo percibe que lo tratan (ver cuadros 3.12 y 3.14), paradójicamente se “pone la camiseta de la institución”, existen vínculos afectivos hacia ella.

Durante la exploración que se hizo a través del Test de frases incompletas, en el área de adaptación institucional, fue interesante observar esta situación de ambivalencia.

14. La institución...

<i>Respuesta global</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Imagen negativa:</i> Es desgastante: burocrática, presionante, desorganizada (3) Se usa con fines políticos (2)	5	21
<i>Imagen positiva:</i> Me agrada (3) Es buena (2) Resuelve problemas (1) Es sagrada (1) Tiene perspectiva de futuro (1)	8	33
<i>Imagen realista, equilibrada:</i> Es perfectible (ni buena, ni mala)	4	17
<i>Respuestas relacionadas con la función (formar, alfabetizar)</i>	3	13
<i>Necesita apoyo</i>	2	8
<i>Respuestas que no están claras</i>	2	8

Cuadro 3.12 Imagen que las y los educadores de personas jóvenes y adultas tienen de su institución

Es entonces, sorprendente y a la vez no, encontrar que la imagen que tienen de la institución, a diferencia de la que tienen de sus autoridades, es más positiva o equilibrada. Es sorprendente porque el sistema institucional, en parte, es el que pauta la normatividad, política y tipo de estructura burocrática y cuantitativa de las cuales se quejan; pero a la vez es comprensible por ser una instancia abstracta que, como ya se exponía, provee de identidad al educador, le da un sentido de pertenencia. Incluso en la respuesta de una de las educadoras se observa una imagen idílica, mística, de la institución: “Es lo más sagrado”

La conclusión anterior se reitera con otras de las frases incompletas que tuvieron que complementar; en una el educador tiene que referirse a las instituciones educativas en general y en la otra tiene que comparar su institución con otras y en otra expresa cómo percibe que la institución lo trata. Las respuestas se muestran en el cuadro 3.13

44. Pienso que la mayoría de las instituciones educativas...

<i>Respuesta global</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Imagen negativa:</i> Sólo se interesan por las metas (1) Sólo les interesa lucrar (2) Son rígidas y tradicionales (3) No se esfuerzan (1) No conocen la realidad (1) Colaboran con el sistema neoliberal (1) Tienen fallas (1)	10	42
<i>Imagen positiva:</i> Brindan oportunidades de superación (1) Son buenas (2) Son de alto nivel (1) Son autocríticos (1) Están en un ambiente de superación (1)	6	25
<i>Imagen no polarizada, realista:</i> Deben superarse y actualizar sus programas (3) Deben formar a su personal (1) El sistema no les permite avanzar Son regulares (1)	5	21
<i>Trabajan de forma parecida</i>	1	4
<i>Respuestas relacionadas con la función</i>	1	4
<i>No conoce</i>	1	4

Cuadro 3.13 Imagen que las y los educadores de personas jóvenes y adultas tienen de las instituciones educativas, en general.

Es curioso notar cómo cuando se hace alusión a su propia institución, por existir una afectuosidad hacia ella, las frases muestran una imagen predominantemente positiva; sin embargo, cuando se hace alusión, no a su institución, sino a las instituciones educativas en general, se permiten a sí mismos ser más críticos y señalar los puntos negativos que observan en las mismas.

Pero veamos qué ocurre al volver a la proximidad afectiva (cuadro 3.14):

12. Comparada con la mayoría de las instituciones educativas la mía....

<i>Respuesta global</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Imagen negativa:</i> Tiene muchas deficiencias (4) Se pasa de científica (1)	5	21
<i>Imagen positiva:</i> Proporciona lo necesario (1) Es mejor (5) Es la más solicitada (1) Es flexible (1) Da libertad de expresión (1) Se enfoca más a formar (1) Es original y crítica (1) Se preocupa por los alumnos (1) Me gusta mucho (1)	13	54
<i>Imagen no polarizada, descriptiva:</i> Tiene pocos recursos (2) Tiene muchos privilegios (1) Respuestas relacionadas con la función (2)	5	21
<i>No conoce otras</i>	1	4

Cuadro 3.14 Opinión de las y los educadores de personas jóvenes y adultas al comparar su institución con otras.

Nuevamente hace acto de presencia la imagen positiva y hasta idílica que se tiene de la institución en la que desarrollan sus prácticas.

Es paradójico que aunque la mayoría percibe que la institución los cosifica y mecaniza, a pesar de ello tienen una imagen positiva de la institución (ver cuadro 3.15). Empero esta paradoja es entendida en términos del significado que la institución tiene como proveedora de legitimación del educador.

27. Mi institución me trata...

<i>Respuesta global</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Negativamente:</i>	9	37
Sin consideración (1)		
Como Niña (1)		
Con ambigüedad (1)		
Como instrumento para alcanzar metas (6)		
<i>Positivamente:</i>	6	25
Como me gusta: respeto, valoración (4)		
Como un educador (2)		
<i>Como un empleado (5)</i>	5	21
<i>No tenían la hoja para responder</i>	4	17

Cuadro 3.15 Trato que las y los educadores de personas jóvenes y adultas dicen recibir de su institución

No obstante, Aunque la legitimación de "ser maestro" la otorga la institución educativa, el educador puede cuestionarse. *"Qué le hace merecer esta súbita confianza por parte de la institución, cuando él mismo reconoce que aún no domina el saber, el contenido, que no sabe tampoco transmitirlo (...) es difícil para el maestro aceptar que de un día para otro la institución lo hace maestro, lo identifica como tal y le otorga los atributos necesarios para el desempeño de su función, sin hacerle patente el reconocimiento en su persona de las cualidades necesarias para el ejercicio del rol. El maestro necesita también hacerse a sí mismo, necesita pensar en un tránsito palpable en el tiempo que lo lleva de su condición de estudiante a la de maestro"* (Remedi, et al. 1988:32). Este hacerse docente es un proceso largo.

Esta necesidad de hacerse a sí mismo es mayor en el educador de adultos ya que algunos pasan de ser estudiantes de bachillerato, secundaria o hasta de primaria o bien pasan de amas de casa a ser maestros(as). Pero también requieren del apoyo de la institución en términos de proporcionarles herramientas pedagógicas, recursos materiales, formación permanente y, en general, condiciones laborales que les permitan realizar ese tránsito para convertirlos no sólo en educadores, sino en profesionales.

*"La aspiración a la identidad docente se ubica en una idea de compromiso, de elección libre, de reconocimiento de la carencia y de las formas para resolverlas y de un cierto dominio del futuro"* (Remedi, et al. 1988:42). Esos son los deseos del maestro, orientados hacia la autonomía, sin embargo, el docente ya ha introyectado el discurso y la intencionalidad institucional y habla desde y por la institución. Se percibe a sí mismo como tal cuando inicia el ejercicio de su función, sin embargo, la constitución de su identidad es un proceso largo, complejo, inacabado del cual no se puede precisar el momento de inicio.