

4. FORMACIÓN Y PROFESIONALIDAD

4.1. Conceptos, componentes, objetivos, y obstáculos de la formación de educadores.	317
4.1.1. Conceptos.	318
4.1.2. Componentes y objetivos de la formación del profesorado.	321
4.1.3. Obstáculos de la formación de educadores.	323
4.2. Perspectivas y modelos de formación docente.	331
4.2.1. Tendencias derivadas de conceptos de la práctica docente.	335
4.2.2. Tendencias derivadas de una perspectiva epistemológica sobre la formación de docentes.	341
4.2.3. Modelos para la formación del profesorado.	342
4.2.4. Sistemas de formación de educadores relacionados con la imagen.	348
4.2.5. Estrategias de formación del profesorado.	352
4.3. Formación para la Profesionalidad: el educador reflexivo de su práctica.	353

Responder a las necesidades educativas de la población joven y adulta requiere, por parte de los educadores y educadoras que atienden a este sector, no sólo de sensibilidad, sino de una preparación profesional.

En la práctica educativa y en la práctica de formación de docentes, subyacen concepciones, concientes o no, que guían el desarrollo de la misma, por lo que un punto medular tanto para el diseño de una propuesta para la formación, como para la reflexión sobre la práctica, es clarificar, entre otros aspectos, los conceptos, perspectivas y modelos que utilizamos al desarrollar nuestras prácticas educativas en general y, en este caso, las prácticas de formación de educadores.

Por otra parte, a través de los planteamientos de los diversos teóricos, que se abordaron en el capítulo anterior, en la exposición sobre el ser profesional como educador, resulta evidente que la formación constituye uno de los criterios principales para promover tanto la profesionalización como la profesionalidad, al respecto existen algunas propuestas de estrategias para la formación que pueden encauzar al educador para que desarrolle una práctica profesionalizada y con profesionalidad.

Pensar en la formación requiere superar la concepción reduccionista de considerar las dificultades de la educación como problemas técnicos y, por lo tanto, reducir el ser un educador profesional al manejo de técnicas para solucionar dichas dificultades, es decir, ver sólo la parte instrumental dejando de lado la reflexión sobre la práctica para mejorarla.

Las propuestas mediadoras para la formación deben considerar los aspectos políticos y éticos, ya que determinan el tipo de organización, la burocracia, el tipo de relaciones humanas que se establecen, así como los valores que se practican y transmiten.

En este capítulo se presentan algunos de los conceptos, objetivos, componentes y obstáculos en la formación de los educadores, así como un panorama de algunas perspectivas y modelos de formación docente para, posteriormente, ubicar en qué concepción y perspectiva de formación docente se fundamenta la propuesta de formación para favorecer el proceso de constitución de la identidad profesional de las y los educadores de personas jóvenes y adultas, misma que se desarrollará en el próximo capítulo.

4.1. Conceptos, componentes, objetivos, y obstáculos de la formación de educadores.

Desarrollar una propuesta de formación dirigida a los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultos requiere aclarar algunos conceptos, tener en cuenta los componentes y objetivos generales de la formación dirigida al profesorado, así como reconocer algunos obstáculos a los que se que se enfrentan. A continuación se presentan algunos conceptos de formación, formación profesional, formación permanente y formación permanente del profesorado.

4.1.1. Conceptos.

Existen distintas definiciones de lo que es la formación, por lo que a continuación se retoman algunas de ellas para clarificar este concepto y poder arribar al concepto de formación permanente, por un lado, y al de formación permanente del profesorado, por el otro.

De acuerdo con Gadamer (1996), el concepto de formación es básico en el humanismo; Gadamer retoma y analiza los conceptos de teóricos como Kant, Humboldt y Hegel, y plantea que el hombre al nacer se inserta en el mundo y que parte de la formación consiste, precisamente, en apropiarse de él y situarse en él, a través de irse formando dentro de la sociedad, lo que implica apertura hacia los otros y distancia respecto a sí mismo, en tanto ser social e histórico.

La apertura mencionada por Gadamer implica diálogo, reflexión, conocimiento y transformación, con los otros y hacia sí mismo.

Honore (1980), al abordar el concepto de formación hace referencia a la incompletud del ser humano.

Un aspecto importante, señalado por Honore, es que al hablar de formación comúnmente se hace referencia a un acción externa al sujeto y se pierde la perspectiva de la formación desde la interioridad del mismo, por lo que define a la formación como *“una actividad por la cual se buscan, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad”*. (Citado por Rosas, L: 1999:55).

Honore (1980) señala que el término formación ha dado lugar a la formación continua al ser considerada como un derecho; también se le ha relacionado con el desarrollo social y económico, ya que se requiere de actualizaciones periódica para realizar una actividad ocupacional o profesional..

Para Honore la formación está constituida por cuatro dimensiones:

- Personal, posibilidad de reflexión y transformación de sí mismo,
- Interpersonal, posibilidad de crecer junto con y a partir de los otros,
- Institucional, relaciones entre los procesos de formación y las instituciones en las que se desarrollan, así como la
- Política, hace referencia al contexto externo e interno de la institución en la toma de decisiones respecto a la intervención en la formación.

Dominice, P (1990), al igual que Honore, plantea que la formación no se reduce a la acción ejercida externamente por un formador a un “formado” que recibe pasivamente los conocimientos.

Para Ferry, G, la formación consiste en una dinámica de desarrollo personal, a través de la cual se va adquiriendo cierta forma; una forma para actuar, para reflexionar, para perfeccionar; es tener aprendizajes para ir descubriendo y desarrollando capacidades, razonamientos, imágenes del mundo.

De acuerdo con Foucault, M, la formación es “objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico”. (Citado por Ferry; 1997: 99).

Reyes (1993), la concibe a la formación como *“un proceso de reflexión acerca de sí mismo, asumiéndose como objeto de conocimiento y transformación (...). Implica diferentes momentos que se pueden vivir con mayor o menor conciencia, pero que permanecen como soporte para articulaciones posteriores abriendo o cerrando posibilidades de desarrollo, como situaciones a las que jamás se puede renunciar, pero que son susceptibles de ser resignificadas permanentemente. Así, la formación siempre está ligada a un proyecto”*. (Citado por Rosas, L.; 1999: 58)

Los autores citados coinciden en que la formación no es un proceso externo y ajeno al sujeto, es decir, no es que otro lo vaya a formar, sino que es él, con la mediación de los otros, quien tiene que encontrar su forma y desarrollarla. En su proceso de formación el sujeto, a partir de las experiencias vividas, sus conocimientos, las habilidades adquiridas, etc., realiza un proceso de regreso a sí mismo, de reflexión y autocomprensión, que le permite irse formando y en ese proceso transformarse.

El planteamiento implícito de dicho proceso continuo de “dar forma” hace alusión a la incompletud del ser humano, cuyo proceso de formación se va expresando en actitudes y acciones de su vida.

Para Ferry, el currículo, los contenidos, materiales y, en general, los dispositivos diseñados y utilizados en los procesos que tienen como propósito apoyar la formación no son sino medios para que ésta se pueda dar. Asimismo, plantea que aunque un sujeto esté realizando un trabajo y por ello vaya adquiriendo experiencia no significa que se esté formando, sino que ello sucede hasta el momento en que recupere esta experiencia para hacer un trabajo sobre sí mismo, es decir, una reflexión acerca de lo que hizo y una búsqueda de nuevas maneras de hacer, por lo que no se puede formar haciendo, para que se dé la formación, según Ferry, se requieren de 3 condiciones: un lugar, un tiempo y una relación con la realidad.

Un lugar y un tiempo especial y separado del momento de la acción son importantes, pues no se puede o poco se puede lograr en términos de reflexión cuando hay que responder ante la demanda de la acción. Por otra parte, este lugar y tiempo diferidos del momento de la acción generan un distanciamiento necesario con la realidad y en ese proceso reflexivo con lo que se trabaja es con las representaciones de esa realidad, a través de los acontecimientos que se recuerdan y de las visualizaciones que se proyecten a futuro, anticipando probables situaciones y formas de actuar ante ellas. Esta anticipación preparatoria es una parte importante de la formación por lo que es sumamente conveniente que los futuros miembros de una ocupación, trabajo o profesión, se preparen previamente a su incorporación para que visualicen el probable escenario en el que se desempeñarán, de no ser así pueden fracasar o estar sometidos a una enorme estrés al estar en la práctica.

Respecto a este mismo punto de la necesidad de un espacio distinto al momento del desarrollo de la práctica para la reflexión, Schön (1992), plantea que existen 3 elementos que constituyen el pensamiento práctico del profesor:

1. *Conocimiento en la acción*. Hace referencia al conocimiento que ejecutamos al desarrollar una acción, es decir, se desarrolla una acción inteligente

basada en conocimientos y reflexiones anteriores; estos conocimientos previos permiten ir ajustando la acción, pero no existe una reflexión conciente y la acción se realiza de manera mecánica, rutinaria, inconsciente.

2. *Reflexión en la acción.* Se produce cuando durante la acción se presentan situaciones inesperadas por lo que es necesario hacer “altos”, “paradas”, para pensar y resolver la situación, sin interrumpir la acción en sí misma, para lo cual se usan nuevas estrategias de acción, que pueden desarrollarse a través del ensayo y error. Se puede considerar que “es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo”. (Schön, 1992: 40), porque la inmediatez de respuesta no permite tomar distancia de la acción misma y generar un pensamiento más analítico. Hay una presión debido a las demandas psicológicas y sociales a las que se debe responder y no se dispone de mucho tiempo para resolverlas.
3. *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción,* este es el nivel más afinado de reflexión, en su sentido de pensamiento y acción para la propia transformación, pues se estructura a partir de la reflexión de un acción pasada y de las reflexiones y decisiones que durante esa acción se realizaron, lo que puede permitir modelar una acción futura. Implica un análisis que no está presionado por la urgencia de dar una respuesta inmediata, y se apela a una mayor sistematicidad en la valoración, la comprensión, el análisis y la reflexión para la búsqueda de nuevas estrategias de acción en la reconstrucción de la práctica. En concreto, se puede decir que es el análisis y evaluación de las características y proceso de una acción, que se efectúa tiempo después de haber acontecido.

Estos tres componentes del pensamiento práctico no son independientes ni excluyentes. De acuerdo con Pérez Gómez (1992), una práctica eficaz requiere de la intervención y complementación de los tres componentes. De la misma manera, la formación, en cuanto proceso reflexivo para la transformación, se logra realmente al llegar al tercer componente del pensamiento práctico, el cual requiere de un tiempo especial y separado del momento mismo de la acción, tal como lo plantea Ferry (1997).

Asimismo, si se trata de la reflexión de una experiencia pasada es imprescindible retomar la parte emotiva, pensar “cómo actué, cómo me sentí, por qué actué así, por qué me sentí así”, es decir, tratar de entender no sólo las ideas, sino los sentimientos para que la visualización a futuro no se haga sólo en términos de qué hacer técnicamente, sino en cuanto a cómo afrontarla actitudinalmente.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la “*formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional*”. (Citada por Imbernón: 1994,13).

Ferry (1997:54), coincide con este planteamiento y lo caracteriza como “*el encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo*”

Una vez aclarado que el concepto de formación se relaciona estrechamente con la parte ocupacional o profesional de una persona puede entonces ubicarse como parte de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). (Ver Capítulo 2).

Si se hace referencia a la formación profesional es necesario precisar que ésta puede darse en dos fases: a) Inicial; b) Permanente o continua. La primera hace referencia a la escolaridad que se cursa para legitimar y acreditar, a través de un documento, el pertenecer a una profesión determinada; la segunda hace alusión a los procesos formativos que va viviendo el sujeto después de esa etapa inicial, a lo largo de su desempeño como “profesional”, y que pueden o no, ser experiencias escolares.

En un sentido más amplio se puede decir que la formación permanente de las y los educadores, se dirige *“al perfeccionamiento (...) en su tarea (...), para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno (...) supondrá entonces, la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional”*. (Imbernón; 1994: 13). Es decir, la formación permanente debe considerar el desarrollo de las capacidades, actitudes y habilidades, pero también el cuestionamiento a los valores y concepciones de los profesores, en lo individual y como colectivo.

De acuerdo con Ferry (1983) la formación del profesorado tiene 3 dimensiones:

- a) Es una formación doble porque requiere de una formación académica- disciplinar, y una formación pedagógica-profesional.
- b) Es una formación profesional. Para el mencionado autor es necesario poner énfasis en esta formación para reivindicar la actividad educativa, debido al cuestionamiento de la enseñanza como profesión, y transformar situaciones generadas por su devaluación. Según él, si se reconoce al educador en su calidad de profesional:
 - La administración tendrá que ceder autonomía a los educadores y reconocer que pueden tomar decisiones y asumir responsabilidades.
 - Las instituciones formadoras tendrán que reestructurar sus programas y formar a su vez a sus agentes formadores para que den respuestas adecuadas para la formación de profesionales.
 - Los educadores deberán asumir su propia responsabilidad y tener conciencia de su quehacer y sus repercusiones como profesionales.
- c) Formación de formadores.
 - Durante la formación los educadores suelen adoptar los estilos de sus formadores.

4.1.2. Componentes y objetivos de la formación del profesorado.

En el gráfico 4.1, se exponen los componentes, que desde el punto de vista de Imbernón (1997) -el cual comparto- debe considerar la formación del profesorado.

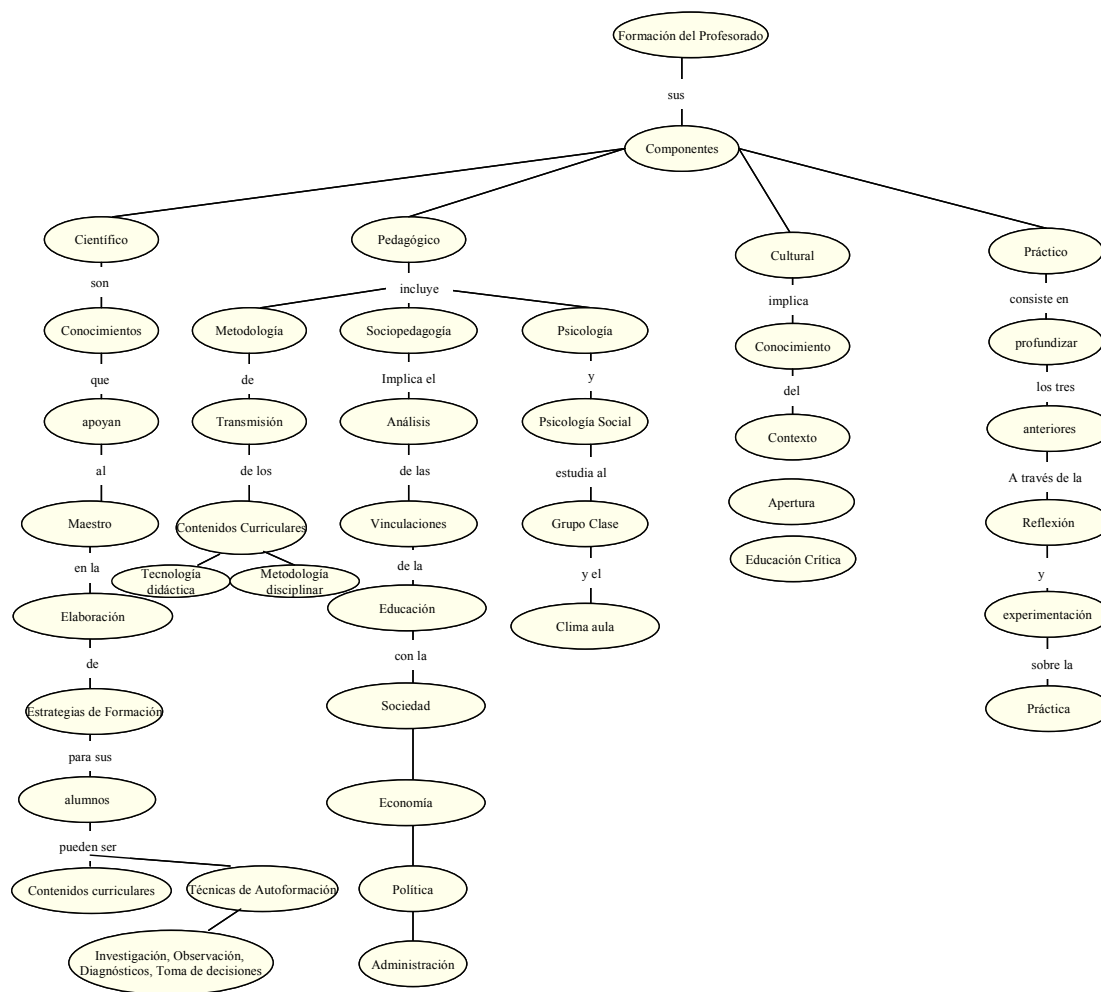


Gráfico 4.1 Componentes de la formación del profesorado.

Información extraída de Imbernón (1997)

Pérez Gómez (1992), plantea que hay una triple exigencia por la que el docente debe formarse permanentemente: el incremento y los cambios en el conocimiento científico, la cultura y el pensamiento; los cambios sociales; y el desarrollo continuo del conocimiento psicopedagógico.

Retomando algunas consideraciones de la OCDE-CERI (1982); de Castro, E. (1991), de Biscarri, J. (1993); de Imbernón (1994, 1995, 1997); de Ferrández (1989, 1995, 1997); de Ferry (1997); y las propias, algunos objetivos fundamentales de la formación de los educadores, son:

- Estudio, experimentación y reflexión sobre la práctica.
- Intercambio de experiencias y reflexiones.
- Adquisición de nuevas técnicas para su trabajo educativo, así como de herramientas metodológicas para la indagación y reflexión de su propia práctica.
- Dominio de técnicas de seguimiento y toma de decisiones, para el análisis del proceso.
- Dominio de técnicas de análisis de los resultados (procesos de contrastación entre perfil profesional y demandas del mercado laboral)
- Desarrollo profesional en y para el centro, a través del trabajo colaborativo.

- Participación y colaboración en investigaciones praxiológicas¹.
- Conocimiento e integración del contexto en la enseñanza.
- Adquisición de actitudes, hábitos y técnicas de autoaprendizaje.
- Preparación y apropiación de un “ser educador”, o de una nueva forma de “ser educador”, antes de confrontarlo con la realidad.
- Fortalecimiento de la identidad como educadores y de la conciencia gremial para dignificar su actividad y mejorar su status.
- Profundización del conocimiento de los procesos educativos.
- Actuación con profesionalidad.
- Reflexión de sí mismo en esa práctica, sentido, motivación, emociones, significaciones.
- Ampliación de su educación general.
- Participación y colaboración en diseño de programas educativos.
- Promoción de la organización gremial.
- Favorecimiento del aprendizaje grupal.
- Favorecimiento del deseo de desarrollo personal.
- Atención a aspectos culturales y cambios actitudinales.
- Respuesta a funciones, problemas e intereses de los educadores.
- Atención al “malestar docente” (ver capítulo 3).
- Favorecimiento de la concienciación para el cambio social.
- Actualización en cuanto los cambios científicos, tecnológicos, políticos, sociales y económicos que repercuten en los procesos educativos.
- Consideración de contenidos de orden político, filosófico, de compromiso social y gremial.
- Reconocimiento y recuperación de la experiencia de los educadores.
- Aportación teórica, en un ir y venir de la práctica a la teoría. regresando a la práctica.
- Apoyo en la reconstrucción de la práctica.
- Aportación de conocimientos base y de esquemas generales de investigación para posibilitar la autoformación.
- Potenciación de procesos autónomos de trabajo.

4.1.3. Obstáculos de la formación de educadores.

No es tan sencillo el logro de los objetivos arriba expuestos, ya que la formación permanente de los educadores ha enfrentado una serie de obstáculos que han dificultado su pertinencia y el que las acciones de formación propuestas no lleven a una formación en el sentido de reflexión, darse forma a sí mismo y transformarse, ya mencionado anteriormente.

Varios teóricos se han interesado por explorar los obstáculos que se presentan en la formación permanente del profesorado, a continuación se presentan los planteamientos de algunos de ellos, que si bien hacen referencia a la formación del magisterio, pueden ser retomados para el análisis de la formación de las y los educadores de jóvenes y adultos en México, ya que se presentan este mismo tipo de obstáculos con algunos agravantes, como veremos más adelante.

¹ De acuerdo con Ferry (1997), la investigación praxiológica se deriva de las preguntas surgidas a partir de la práctica, y que no son exclusivamente del terreno técnico, sino que incluyen aspectos sociales, políticos, económicos de la práctica, buscando, por tanto, respuestas para la acción, que superen las recetas técnicas.

De acuerdo con Imbernón (1994, 1995 y 1997), los obstáculos pertenecen a dos ámbitos: el organizativo y el de la transmisión de contenidos.

Entre los obstáculos que pertenecen al ámbito organizativo, se encuentran:

- ➤ De la administración:
 - No da las condiciones necesarias para facilitar la participación directa de los profesores en el diseño y desarrollo de su formación.
 - La vinculación interinstitucional es escasa en términos de formación.
 - No se consideran las posibilidades de tiempo del profesorado.
 - Faltan evaluaciones de los planes de formación existentes.
 - Las condiciones de las escuelas no facilitan la investigación en la práctica.
 - Hay poca articulación entre formación inicial, permanente, innovación e investigación.
 - En el caso de España, los estudios de magisterio se han mantenido a nivel de diplomatura y no de licenciatura.
- ➤ Del profesorado:
 - La participación voluntaria no es muy amplia, debido a que:
 - No hay algún incentivo o promoción.
 - La formación no responde a sus necesidades, sino a necesidades administrativas.
 - No hay certificación.

Entre los obstáculos que pertenecen al ámbito de la transmisión de los contenidos, se encuentran:

- ➤ Del profesorado:
 - Demandan formación, básicamente de tipo técnico.
- ➤ Del profesorado y los formadores:
 - Existe una separación en términos de la comunicación entre el



Para Blackburn y Moisen (Citados por Imbernón, 1995), en la formación del profesorado europeo, se presentan situaciones como las siguientes:

- No se destina el presupuesto suficiente.
- No existen políticas de organización y de estructuración global coordinada de la formación.
- Las iniciativas de formación y profesionalización no han repercutido en la mejora de la enseñanza.
- No existen suficientes formadores del profesorado, ni en cantidad, ni en cuanto a tener una formación sólida.
- Muchos profesores nunca han recibido formación permanente.

- Las condiciones laborales no facilitan la asistencia a actividades de formación.
- No hay convicción del profesorado en torno a la importancia de su formación para la mejora de la calidad de su práctica.
- El tipo de formación más extendida es a través de las nuevas tecnologías, que dejan de lado la preparación integral de los distintos aspectos de la docencia.

Por su parte, Bizcarrí (1993), señala como las causas más comunes del fracaso de la formación permanente del profesorado, las siguientes:

- Simplificación excesiva de los programas.
- Expectativas ambiguas o contradictorias con respecto a la educación, de acuerdo con los distintos grupos sociales y las distintas instancias y grupos involucrados en la educación.
- Los programas no fomentan el sentido de compromiso en los enseñantes, porque responden a los intereses institucionales y no a los de los educadores.
- Falta de atención a los problemas y circunstancias particulares de los centros educativos.
- Ausencia de evaluación de los procesos de formación permanente.

Castro (1991), por su parte, hace un análisis de las dificultades que en América Latina ha enfrentado la formación de los educadores, las cuales agrupa en:

- Problemas relacionados con la orientación del sistema escolar y las políticas oficiales de formación docente.

Significa que las políticas que guían la formación de docentes está más determinada por los sistemas escolares que por los fines y funciones de la educación; esta última busca, entre otros, fomentar ideales tales como la democracia, la tolerancia y el pensamiento reflexivo, en cambio los primeros promueven la segmentación, la jerarquización, y el enciclopedismo.

Este tipo de políticas sesgan el sentido de la educación.

- Problemas relacionados con el status profesional del profesor.

Algunos problemas generalizados en la región son: los bajos salarios, nulos estímulos, inestabilidad laboral y bajo status de los educadores, lo que repercute tanto en su estado emocional como en la calidad de la atención a su práctica y el interés y la disponibilidad de tiempo para dedicarle a la formación, ya que muchos de ellos tienen que buscar otras actividades remuneradas.

Aunado a ello se encuentra que los programas de formación docente no se preocupan por abordar temas relativos a la actividad educativa, fortalecer la conciencia gremial, el sentido de pertenencia y la dignificación de la actividad educadora.

- Problemas relacionados con la organización y desarrollo de las instituciones de formación docente.

A este grupo pertenecen problemas tales como: la falta de integración de propósitos, esfuerzos y recursos entre las distintas instancias formadoras de

docentes; falta de recursos académicamente calificados para atender la formación de los educadores.

- Problemas relacionados con los planes y programas de formación docente.

En este grupo se incluyen situaciones como el cuestionamiento a la calidad de los programas, pues se considera que no habilitan adecuadamente a los educadores para dar respuesta a las necesidades educativas y para favorecer el cambio social; no existe una fundamentación basada en resultados de investigaciones socioculturales y psicopedagógicas; los programas se encuentran desfasados con respecto a los cambios en la realidad del campo de trabajo de los educadores; los planes de estudio son academicistas y reproducen los estilos tradicionales de enseñanza; los criterios para la definición de áreas y asignaturas no son fáciles de descubrir; no hay una articulación entre la etapa de formación inicial y la de formación permanente; no se consideran contenidos filosófico-políticos; no muestran preocupación por desarrollar en los docentes capacidades e interés por la investigación educativa; hay despreocupación por incluir temas relacionados con el trabajo en zonas indígenas, rurales y urbano marginales.

Por otra parte, los centros formadores cuentan con pocos recursos humanos especializados para atender la variedad de asignaturas; les falta infraestructura, carecen de producción de materiales didácticos, el tipo de contratación por horas dificulta realizar actividades de asesoría a estudiantes e investigación.

- Problemas relacionados con el perfeccionamiento del profesor.

Las temáticas no responden a las necesidades de los docentes; no existe vinculación con la formación inicial para cubrir vacíos, actualizar, y fortalecer los puntos débiles de la formación inicial; la calidad de los profesores que se ocupan de la formación es aparente, los procesos de formación se realizan a través de cursos que se desarrollan con clases expositivas, en donde hay poca interacción entre el profesor y los alumnos.

El perfeccionamiento se orienta a hacer eficiente al maestro, pero no existen investigaciones para detectar la problemática de la práctica educativa ni los intereses y necesidades de los educadores.

Los programas de perfeccionamiento se ofrecen en sitios alejados de los lugares en donde viven los maestros.

La asistencia de los educadores a los cursos pocas veces parte de un interés real en el mejoramiento, sino que es impulsada por la obtención de puntos para subir en el escalafón y recibir mejores ingresos económicos.

El uso de los sistemas a distancia no han fructificado, pues no hay apoyo logístico para que los maestros puedan desarrollar adecuadamente su formación por estos medios.

A partir de los planteamientos de los autores anteriores, tres de ellos con la reseña de lo que acontece en torno a la formación del profesorado en Europa, y otro con lo que sucede en América Latina, podemos observar que existen varios puntos de coincidencia en términos de los obstáculos que enfrenta la formación del profesorado y que en ambos casos el fenómeno de la proletarianización de la enseñanza está presente; sin embargo, es indudable,

que en América Latina son mayores en cantidad y más agudos en cuanto a la calidad, esto tiene que ver con las diferencias de desarrollo económico, social y político, entre Europa y América Latina, lo que repercute en el presupuesto asignado a la educación, así como en el sentido que se da a la misma y, en consecuencia, repercute en la infraestructura, la estabilidad laboral, la especialización de los recursos humanos, los salarios, el horario, el desglose de actividades, y demás elementos ya mencionados.

Ahora bien, en México, si nos vamos al terreno de los educadores y educadoras de jóvenes y adultos, esto es aún más complejo, ya que:

- Las condiciones laborales de las y los educadores de personas jóvenes y adultas son peores a las que padece el profesorado egresado del magisterio o del que está profesionalizado y labora en instituciones de educación superior.
- A quienes se les ha encomendado el trabajo educativo, con base en la solidaridad social, no presentan las características más idóneas para esta labor, ya que en su mayoría son adolescentes; su nivel educativo es muy heterogéneo: hay quienes realizan estudios superiores, la mayoría en áreas distintas a las ciencias sociales, pero también hay quienes sólo tienen estudios de primaria o secundaria, y para la mayor parte de ellos, el propósito de su acción es la prestación de un servicio social aislado. Además, sólo se les da una retribución económica simbólica.

Un ejemplo de lo anterior se tiene en el diagnóstico que en 1995 realizó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, en donde, de un total de 2779 Técnicos Docentes encuestados, sólo el 26.4 % tenía una formación profesional completa y el 73.6 % tenía un perfil de educador con el nivel medio-superior o equivalente en las áreas técnicas (gráfico 4.2). Resulta significativo que sólo el 5 % tenga una formación en normal básica o superior y el resto provenga de diversas disciplinas (gráfico 4.3). Estos agentes operativos suelen tener mayor nivel de escolaridad que algunos de los que participan como asesores.

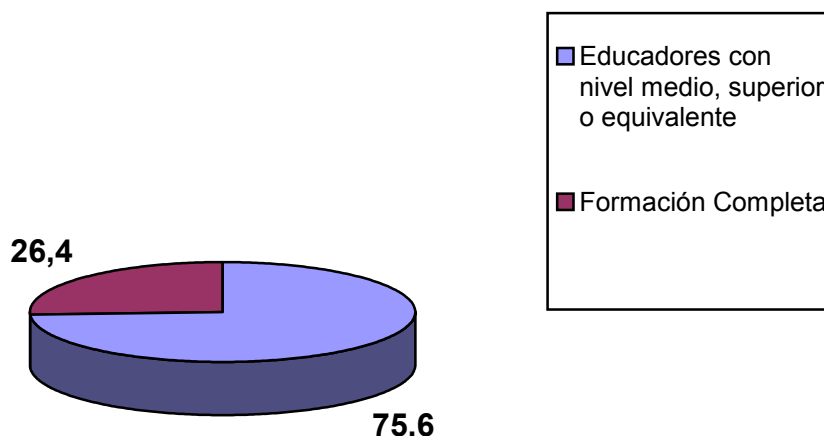


Gráfico 4.2 Formación de los educadores de adultos que fungen como técnicos docentes en el INEA.

Fuente: UPN, Documento de la Licenciatura en Educación de Adultos. 1999.

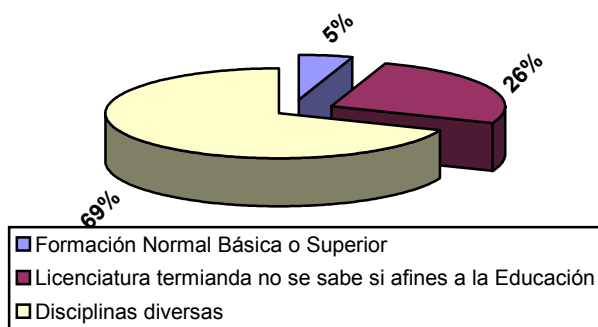


Gráfico 4.3 Formación de los educadores de adultos que fungen como técnicos docentes en el INEA.

Fuente: UPN, Documento de la Licenciatura en Educación de Adultos. 1999.

- Su preparación se ha realizado en la práctica misma, a través de programas de capacitación.
- Algunos de los profesionistas que se incorporan al campo de la educación de adultos lo hacen por desempleo y no tienen ninguna formación ni un interés inicial real en el área educativa.
- No existen planteamientos concretos en la legislación educativa en los que se establezca la obligatoriedad e impulso de la formación de estos actores educativos y mucho menos los mecanismos para llevarla a cabo.
- Sólo hay una institución que se ocupa de la formación inicial de estos educadores: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco.
- Existen escasas instituciones que ofertan formación permanente a las y los educadores de jóvenes y adultos.
- Algunas de esas ofertas no tienen continuidad, en algunos casos por la falta de recursos económicos, en otros por la falta de formadores especializados en el campo y con el grado académico requerido y, en otros, más por aspectos de orden político que llevan a las instituciones a suspender los programas, a dificultar o hasta a impedir la asistencia por temor al cambio de actitud de los educadores y la apertura a una visión crítica, no neutral ideológicamente, en torno al sentido de la educación, y a un desarrollo de la práctica educativa de compromiso con la comunidad y ético.
- Existe deserción, ausentismo e impuntualidad por cuestiones relacionadas con la carga de trabajo laboral, así como con el horario y por las cuestiones políticas arriba mencionadas.

Una de las acciones de formación que han sido coartadas, por cuestiones de orden político, es el diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA). Brevemente se reseña lo acontecido para entender mejor la situación.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), al igual que otras instituciones de educación superior, colaboró y se coordinó con el INEA para ofrecer el mencionado diplomado en varias de sus sedes, entre ellas la Unidad Ajusco, sede central, ubicada en la Ciudad de México, Distrito Federal.

Al diplomado, en Ajusco, acudió personal del INEA que labora en el Distrito Federal (D. F.) y en el Estado de México, que desarrolla funciones de Técnico docente y algunos directivos menores, aunque originalmente el programa se dirigía sólo a los técnicos docentes. En su primera promoción hubieron 2 grupos con el personal del D. F. y uno con el Estado de México. En la segunda promoción sólo hubo un grupo con el personal del Estado de México y ya no hubo grupo del D. F.

Ya no fue posible que hubiera una tercera promoción. ¿Las causas? Según el Delegado del INEA, en el D. F., los técnicos docentes tenían mucha carga de trabajo y, supuestamente, no habían alcanzado las metas de productividad de la institución. De acuerdo con los técnicos docentes que participaron en el diplomado en cuestión lo dicho por el funcionario era totalmente falso, pues la experiencia formativa era importante para ellos y estaba dando buenos resultados, hacían mejor su trabajo, pero lo que ya no les gustó a las autoridades fue que eran más conscientes de la importancia de su labor educativa, eran más críticos y participativos, lo cual les preocupó a las autoridades del INEA porque ahora los técnicos docentes defendían sus derechos y ya no los podían manipular tan fácilmente, los técnicos docentes “se estaban volviendo muy respondones”.

En el caso del Estado de México, después de la primera promoción se realizó una reunión entre las autoridades de esa institución y el equipo docente de la UPN que participó en esta experiencia, se abordaron muchos aspectos y ya para finalizar la reunión “brotó” cuál era la verdadera la razón de la reunión por parte de las autoridades del INEA: su preocupación porque los técnicos docentes eran más conscientes, críticos y participativos. Las autoridades del INEA nos “exhortaron” a que nos dedicáramos a nuestra labor exclusivamente académica, para que el personal aumentara el logro de las metas y nos olvidáramos de cuestiones que no eran de nuestra incumbencia y que sólo descontrolaban al personal y generaban dificultad en las relaciones (sic).

Al término de la segunda promoción, las autoridades del INEA en el Estado de México, argumentaron algo similar a los del D. F. y no quisieron que se abriera una nueva promoción. La información que nos llegó, vía los participantes fue similar a los técnicos docentes del D. F.: los acusaban de ser “grillos” (activistas políticos) y de que en lugar de subir sus metas las estaban bajando. Y es que las autoridades pretenden que la formación se fundamente en una estructura pedagógica burocrática arbitraria, basada en cuestiones de orden económico y político ideológico, favorecedor de la clase dominante y no de orden educativo y político ideológico favorecedor de una transformación social.

Como es evidente, el temor de las autoridades del INEA ante una visión crítica y distinta del quehacer educativo es muy fuerte y de inmediato ponen en marcha sus mecanismos de control para detener la participación crítica de los técnicos docentes y empiezan a presionar y a utilizar medidas represivas contra los educadores, de hecho una de ellas fue justamente la incorporación de directivos menores a los grupos, para estar informados de todo, lo cual influyó en el resto del grupo, pues en muchas ocasiones no se sentían con total libertad para expresarse; además, había un sistema de supervisión a cargo de un coordinador operativo que, supuestamente,

estaba para apoyo logístico y de recursos, pero que en muchas ocasiones terminaba haciendo la tarea de pasar lista, y checar cómo iban en la acreditación de las materias, en la entrega de trabajos e, incluso, trató de influir en una técnica docente que diría una palabras en la ceremonia de entrega de diplomas para que suprimiera un párrafo en el que hacía una crítica a la institución. Los ojos de la institución estaban siempre puestos sobre ellos, para “vigilar y castigar”, retomando el título del texto de Foucault.

Es entonces el aspecto político-ideológico un elemento determinante en el apoyo o no, que pueda tener una propuesta formativa dirigida a los educadores, no por nada el sector magisterial ha sido tan golpeado, para evitar que se salga de control y que pueda apoyar abiertamente la transformación social.

Regresando a la cuestión de las ofertas formativas, en México las únicas instituciones cuya misión explícita es la formación de educadores de jóvenes y adultos, son: el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y la Universidad Pedagógica Nacional.

- El CREFAL es un organismo internacional, creado por la UNESCO, para apoyar la formación de los educadores de jóvenes y adultos de la región. Sus ofertas incluyen cursos, diplomados e incluso tuvo la experiencia de una Maestría en Educación de Adultos; asimismo, ha sido sede de diversos encuentros entre educadores de jóvenes y adultos de los distintos países de la región.
- La UPN es una institución pública de educación superior cuya misión exclusiva no es la formación de estos educadores, aunque sí tiene como propósito desarrollar servicios encaminados a la formación de profesionales de la educación (Ver capítulo 5), dentro de los cuales se encuentra el educador de jóvenes y adultos, por lo que ofrece cursos de actualización, diplomados, licenciatura, especialización, e incluso tuvo experiencias de maestría en el campo de la educación de adultos.

También hay otras instituciones de Educación Superior que como parte de sus programas formativos incluyen algunos programas de postgrado dirigidos a estos educadores, como es el caso de la Universidad Michoacana.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) ha intentado atender la formación de sus agentes educativos a través de capacitación "en cascada" y del diplomado de Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), ya mencionado que para su impartición y certificación realizó convenios con el CREFAL y con distintas instituciones de educación superior de varios estados del país, entre las cuales estuvo la UPN.

Algunas acciones más orientadas hacia la capacitación se han generado en varias dependencias de la SEP, como son: las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales, las Escuelas Regionales Agrícolas, las Escuelas Rurales, los Centros de Educación para Indígenas, entre otras propuestas.

De hecho la única institución que atiende la formación inicial es la UPN, las demás sólo ofrecen programas de formación permanente. Desafortunadamente, son pocos los que se incorporan a estudiar la licenciatura debido a cuestiones laborales (excesiva carga de trabajo, falta de permisos para asistir, distancia geográfica entre el lugar del trabajo, o de

sus casas, y la UPN), por no contar con bachillerato concluido y por limitaciones de tiempo o por sus responsabilidades familiares.

A los postgrados sólo pueden acceder quienes han obtenido un título de licenciatura y como la mayoría de los educadores de adultos tienen estudios de secundaria, de bachillerato o de licenciatura inconclusos, su posibilidad de participar se restringe a los diplomados y cursos de actualización, que les pueden aportar valiosos elementos para el desarrollo de su práctica pero que son insuficientes para que se profesionalicen, además, muy pocos educadores pueden ir a cursarlos por razones de tiempo, distancia, período en el que se imparten y otras causas más; los que tienen la posibilidad de asistir sólo pueden acudir a 1 ó 2 cursos o diplomados.

De acuerdo con Imbernón (1997), los cursos y diplomados significan poco tiempo dedicado a la reflexión por lo que son insuficientes para que se logre una verdadera preparación profesional, por otra parte, al ser una preparación de rango inferior, genera devaluación de la actividad educativa.

Es evidente que no existen condiciones adecuadas para que los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas accedan a procesos de formación lo que deriva de la falta de preocupación respecto a esta formación y a que las acciones realizadas son aisladas, algunas discontinuas y otras muy controladas por su carácter ideológico-político. Y es justamente por esto que quienes nos dedicamos a la formación de educadores tenemos que redoblar esfuerzos, plantear acciones conjuntas, fortalecernos como grupo y dar la batalla para defender el avance de la EPJA con una visión humanista, crítica y transformadora.

4.2. Perspectivas y modelos de formación docente.

Existen distintas concepciones acerca del ser educador, es decir, de los propósitos y los medios para lograrlo, el qué hacer, cómo y por qué, lo que conlleva una visión específica de la sociedad, ser humano, educación, conocimiento, enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Varios teóricos se han dado a la tarea de establecer ciertos agrupamientos de las experiencias de formación en paradigmas, orientaciones, perspectivas o modelos y plantean que estos corresponden a la investigación educativa y a concepciones filosóficas determinadas.

Un paradigma puede ser entendido como “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado”. Zeichner (1983:3).

De acuerdo con el Grupo CIFO (2000), los paradigmas de investigación de la función docente, son:

a) Presagio-producto.

- Enfatiza la competencia docente y centra la atención en las características personales del profesor, a las que atribuye la eficacia de la enseñanza.
- Los principales defectos, de acuerdo con Pérez Gómez (1983), son: no toma en cuenta lo que sucede realmente en el aula, desconsidera la

influencia del contexto y olvida que el profesor no es la única fuente de aprendizaje.

b) Proceso-producto.

- Surge en la década de los años 60. Busca la relación entre la actuación del maestro durante la enseñanza (proceso) y las mejoras de los alumnos (producto). Considera variables internas del proceso para explicar las diferencias en los resultados que obtienen profesores con características y capacidades similares.
- Se orienta hacia la observación de los estilos docentes y la comprobación experimental de los métodos para ubicar a los más eficaces y eficientes para el aprendizaje del alumno, desde una perspectiva cuantitativa.
- Para la formación del profesorado es importante el procedimiento didáctico, por lo que se destaca la formación basada en competencias, con base en el conductismo, y la aplicación de técnicas como la micro-enseñanza. Es una visión efficientista de la enseñanza y de la formación de los profesores.
- Por lo tanto, es una concepción simplista y reduccionista, ya que no considera el contexto, la mediación, ni las variables curriculares

c) Mediacional desde la perspectiva docente.

- Su surgimiento coincide con el auge de la psicología cognitiva.
- Se orienta a descubrir los mecanismos de mediación que pone en marcha el docente. Se preocupa por el pensamiento del profesor en los momentos de toma de decisiones.
- Considera que el pensamiento del profesor está condicionado por las teorías implícitas que tiene respecto a la enseñanza y por sus creencias pedagógicas.
- La formación se orienta a establecer estrategias de pensamiento, de percepción y de estímulos.
- Se sustenta en la racionalidad y olvida aspectos complejos de la personalidad, así como la impredecibilidad del quehacer docente en torno a los logros del discente.

d) Mediacional con epicentro en el discente

- Considera que el comportamiento del alumno funge como mediador de su propio aprendizaje.
- Al ser el alumno, y no el docente, el centro, es más importante el ambiente que el alumno crea y no las estrategias metodológicas que pone en marcha el profesor.
- Los inconvenientes de este paradigma se encuentra en su reduccionismo al aula sin considerar el contexto externo y por lo tanto, otro tipo de aprendizajes obtenidos por el alumno; así como su focalización en el alumno como individuo sin tomar en cuenta la determinación del grupo en su proceso de aprendizaje.

e) Aproximación integradora del modelo mediacional.

- Lo importante es la interacción docente-discente, las estrategias empleadas y el estilo de aprendizaje.
- *“Considera que la enseñanza es una actividad mediada por el profesor y los alumnos, que se explica en el comportamiento y sobre todo en las intenciones, juicios, sentimientos y configuraciones de los agentes del aula”.* (Grupo CIFO: 2200, 34).
- El cuestionamiento a este paradigma gira en torno a que enfatiza el aspecto cognitivo y no considera el contexto en el que se produce la interacción docente-discente

f) Ecológico.

- Los puntos clave de este paradigma son: la relación profesor-alumnos y el medio en el que interactúan.
- Reconoce que el medio no es universalizable, que cada experiencia es irrepetible y que cada momento es distinto a otro, aún dentro del mismo grupo de aprendizaje. La dinámica del grupo es primordial.
- La observación y la metodología etnográfica son las herramientas apropiadas para conocer esta realidad diversa y cambiante.
- De acuerdo con algunos teóricos, de este paradigma se deriva la formación orientada a impulsar que el profesor se convierta en un investigador en el aula, al promoverlo como agente crítico, con formación en técnicas de observación y diagnóstico, con la finalidad de generar una transformación interna y de la sociedad.

De acuerdo con Imbernón (1997), la formación a futuro se sitúa en un modelo que busca facilitar las competencias genéricas; lograr la adquisición de competencias no conductuales que faciliten la toma de decisiones; fomentar que el profesor se convierta en investigador en el aula; y proporcionar estrategias para una visión crítico-constructiva del currículo.

A partir de los paradigmas de investigación mencionados se han derivado distintas orientaciones formativas del profesorado; una clasificación de estas se muestra en el cuadro 4.2.

Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los Educadores de EPJA

		ACADÉMICA	TECNOLÓGICA	PERSONAL	PRACTICA	CRÍTICA/SOCIAL
ARTESANAL						
JOYCE (1975)	Modelo tradicional	Modelo académico	Modelo competencia	Modelo personalista		Modelo progresista
ZEICHNER Académica (1983)		Conductista	Personalista			Investigación-acción
FERRY (1983)			Centrado en el Adquisiciones.	Centrado en proceso.		Centrado en el análisis.
KJRK(1986)			Racionalismo			Radicalismo
ZIMPHER y HOWEY (1987)			Técnica	Personal	Clínica	Crítica
KENNEDY (1987)		Aplicación de teorías, principios	Aplicación técnicas		Acción deliberativa; análisis crítico	Análisis crítico
HARTNETT y NAISH (1990)		Artesano	Técnico			Crítico
FEIMAN- Académica NEMSER(1990)		Tecnológica	Personal	Práctica	Crítica	
BOURDONCLE Carismático (1990)		Cultivado	Profesional		Profesional	
DOYLE (1990)	Buen empleado	Joven profesor	Innovador	Diligente	Profesional reflexivo	
PÉREZ GÓMEZ (1992)		•Enciclopédico • Comprensivo	• Modelo entrenamiento • Modelo adopción decisiones		• Enfoque tradicional • Enfoque reflexivo de la práctica	• Crítica reconstrucción social • Investigación-acción
PORLÁN (1992)		Académico	Instrumentalismo técnico-didáctico.		•Enfoque artesanal. •Enfoque ideológico	
MARCELO (1994)		Académica	Tecnológica	Personal	Práctica	Crítica social
PAQUAY (1994)	Práctico artesano	Maestro Instructor	Técnico	Persona	Práctico reflexivo	Actor social
LANG (1996)	Artesanal	Académica	Ciencias aplicadas	Personal	Profesional	Social crítica
FERRÁNDEZ (1998)	Artesanal	Academicista	Técnica	Personalista	Práctica	Social reconstruccionista

Cuadro 4.2 Clasificación de las orientaciones conceptuales sobre formación del profesorado, según Tejada (1999d), complementado por la autora de esta tesis.

De las orientaciones anteriores a continuación se presentan las propuestas elaboradas por Ferrández, A. y el Grupo CIFO (2000) y la de Porlán (1992).

Según Rosas, L. (1999), la primera orientación corresponde a tendencias derivadas de conceptos de la práctica docente, y la segunda a tendencias derivadas de una perspectiva epistemológica sobre la formación de docentes. La primera se tomó como marco de referencia para el diseño y aplicación de la propuesta de formación desarrollada en este trabajo, y la segunda como marco de análisis para revisar las aportaciones de la propuesta.

También se retoman los modelos de formación del profesorado propuestos por Imbernón, pues concretan un poco más una serie de estrategias que pueden utilizarse en la formación. Finalmente, dada la importancia que para este trabajo tiene la identidad de las y los educadores, y como parte de ella las imágenes que se tienen, se presentan los enfoques normativo y descriptivo expuestos por Esteve, J. M. (1994).

4.2.1. Tendencias derivadas de conceptos de la práctica docente

El Grupo CIFO –encabezado por Ferrández- (2000), plantea una agrupación de las orientaciones de formación en 6 bloques.

4.2.1.1. Orientación Artesanal.

Es prototipo del paradigma presagio-producto.

El aprendiz aprende del maestro. Se promueve que los alumnos, futuros profesores, tratan de imitar a sus maestros, a través de la observación y realización de prácticas escolares

Consiste en la transmisión de formas de hacer que perpetúan ciertas formas de ser docente.

4.2.1.2. Orientación Académista.

Concibe a la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimiento y adquisición de cultura; considera que la formación del profesorado debe centrar su atención en el dominio de los conocimientos disciplinares a transmitir.

Su base son los conocimientos teóricos basados en la investigación científica, no considera importante el conocimiento pedagógico que no esté relacionado con la disciplina o su transmisión ni los conocimientos derivados de la práctica del docente.

En esta perspectiva coexisten dos enfoques generales:

a) Enciclopédico

- La competencia del profesor reside en la posesión de conocimientos disciplinares. A mayor conocimiento mejor será realizada la función transmisora del maestro.
- La función del maestro se centra en la exposición clara y ordenada de los conocimientos fundamentales de las disciplinas y en la evaluación rigurosa de la adquisición de los conocimientos por los alumnos.
- Parte de una concepción de homogeneidad didáctica.

b) Comprensivo

- Enfatiza que en la formación del profesor deben priorizarse los conocimientos, pero reconoce que el profesor, como intelectual, tiene que entender la estructura de la disciplina y los procedimientos metodológicos utilizados para su producción, por lo que resulta importante, por un lado, que tenga un acercamiento a la epistemología de su disciplina, a su historia y filosofía; y por el otro, al conocimiento pedagógico de la disciplina para transmitir de manera eficaz y activa los contenidos y que los alumnos tengan una comprensión conceptual de la disciplina.

Estos enfoques son representativos del paradigma proceso-producto.

4.2.1.3. Orientación Técnica

Considera a la enseñanza como una ciencia aplicada de intervención tecnológica; la calidad, eficacia y economía son aspectos medulares.

La aplicación del conocimiento científico se da a través de reglas de actuación.

De acuerdo con Pérez Gomez (1992), como base de esta perspectiva se encuentra la racionalidad técnica que circunscribe la actividad profesional a la actuación instrumentalista en la solución de problemas, a través de la aplicación rigurosa y mecánica de teorías, técnicas, normas y “recetas” derivadas del conocimiento científico y la investigación.

El centro de interés está en el conocimiento del contenido y en la destreza para enseñarlo.

El maestro no requiere ni se le permite pensar, descubrir, proponer ni decidir, sólo ejecutar las normas de intervención técnica. Es decir, su rol no es de intelectual sino de técnico, por lo tanto no requiere una formación amplia, profunda ni a nivel superior.

Los aspectos afectivo, ético y político quedan fuera de la práctica docente.

Dentro de esta perspectiva existen dos enfoques:

a) Modelo de entrenamiento.

- Representativo del paradigma proceso-producto. Propone programas de formación del profesorado basados en el entrenamiento de competencias técnicas, habilidades y procedimientos que han demostrado ser eficaces para el rendimiento académico de los alumnos, pues su objetivo es la eficacia docente.

b) Modelo de toma de decisiones.

- Parte del supuesto de que la formación de los profesores debe orientarse a la adquisición de técnicas, pero que lo más importante es que es que pueda conocer una serie de principios y procedimientos que le permitan decidir cuándo y cuáles técnicas de intervención utilizar.
- Las decisiones no tienen relación con una intervención real en términos de proponer e intervenir intelectualmente ni en términos políticos o éticos, sino que se restringe a decidir entre distintas opciones técnicas.

Existen muchos cuestionamientos en torno a esta orientación, no en el sentido de desconocer las aportaciones de la racionalidad técnica, ya que hay tareas concretas, dentro de toda práctica educativa, en la que pueden y deben aplicarse teorías y técnicas derivadas del conocimiento científico, sino en términos del manejo ideológico que de ella se hace, generando una visión reduccionista y mecanicista del quehacer profesional del profesorado como una tarea exclusiva y prioritariamente técnica.

Como lo plantea Schön (citado por Pérez Gómez, 2000:407), para solucionar un problema educativo no basta con aplicar una técnica o una norma, sino que se tiene que identificar la situación problemática en su complejidad lo cual requiere de un proceso reflexivo que considere todos los elementos que giran alrededor de esa situación en particular, incluyendo los de tipo ético-político.

Pérez Gómez (1992) señala dos razones fundamentales por las que la racionalidad técnica no puede ser aplicable como solución general de los problemas educativos:

- Cada situación de enseñanza es incierta, única y compleja.
- No existe una teoría científica única de la cual se puedan derivar todas las técnicas y reglas a utilizar en la práctica educativa.

Es decir, cuando los profesores se limitan a dar respuesta a los problemas a través de técnicas no están dando una solución real, pues ignoran aspectos básicos de todo proceso educativo como son las actitudes, esquemas de pensamientos, comportamiento, valores y, en general, las características de los alumnos y de él mismo que se ponen en juego durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el contexto institucional, político y social en el que se desarrolla su quehacer pedagógico como práctica social y que puede favorecer o dificultar la realización del mismo.

4.2.1.4. Orientación personalista

Esta orientación centra la atención en la persona.

Considera que el rol del profesor es la de facilitador del aprendizaje, para lo cual requiere de una serie de características personales que se traduzcan en actitudes, especialmente relacionales, que favorezcan un clima adecuado para el autodesarrollo, la autoeducación y el aprendizaje significativo de los alumnos.

De acuerdo con Combs y otros (1979), “el profesor eficaz “es un ser humano único que ha aprendido a ser uso de sí mismo eficazmente y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas”. (Citado por Tejada. J; 1995:5)

Desde esta orientación se pone el énfasis en promover, a través de la formación, un autoconcepto positivo, el autodescubrimiento personal, la madurez personal y profesional, la cooperación, la innovación, la comunicación, el autocuestionamiento y, en general, el desarrollo total de la personalidad del profesor.

Es más formativo que informativo y orienta la formación del docente hacia la flexibilidad de acción, la plasticidad mental y el desarrollo de la capacidad para enfrentar las diversas situaciones que se le presenten.

Al respecto Carl Rogers (artículo incorporado en el texto de Abraham, A., 1986) hace referencia a que todos los educadores pensamos en cierto tipo de estudiantes que queremos generar, pero que es imprescindible ubicar que, para ello, los educadores mismos debemos reunir ciertas características por lo que en la formación de educadores debe clarificarse cuáles serían los criterios más importantes a retomar, pensando en qué tipo de profesor se busca formar. Para Rogers existen muchos aspectos a considerar en la formación, pero la prioridad está en las actitudes hacia los educandos.

Aspy y Robebuck (citados por Rogers en el artículo que se encuentra en el texto de Abraham, A., 1986:15) realizaron una investigación cuyos resultados mostraron que “la autenticidad del docente, su respeto por el alumno y la comprensión de lo que para el alumno significa la experiencia vivida en

clase”, son los elementos más significativos para que los alumnos aprendan más fácilmente, tengan una representación de sí mismos más positiva, actúen más activamente, muestren menos problemas de disciplina y bajen el ausentismo. El estudio de los mencionados autores fue corroborado a través de otra investigación realizada por Tausch en 1978, la cual vuelve a poner en evidencia la importancia del clima psicológico creado por el educador para el aprendizaje intelectual, la autoestima y la creatividad.

Asimismo, Aspy descubrió que es muy importante que los formadores del profesorado practiquen estas actitudes, ya que las actitudes del propio formador, su estilo docente y el tipo de relación que establece con los profesores en formación, son fuente de aprendizaje a través de la cual el docente en formación va modelando su propio actuar.

Siguiendo a este mismo investigador, un formador y un profesor que facilita el aprendizaje, además de las características ya mencionadas, posee:

- Una representación de sí mismo más positiva que la de otros educadores.
- Muestran su propia personalidad.
- Reaccionan ante los sentimientos e ideas de los alumnos.
- Hacen elogios.
- Utilizan menos la exposición magistral.

En relación con lo arriba expuesto, Rogers (artículo incorporado en el texto de Abraham, A., 1986) considera que para formar alumnos críticos, reflexivos, autónomos, realistas, capaces de resolver problemas, flexibles, en búsqueda permanente de aprendizajes, positivos para su comunidad y su nación, se requieren de profesores y formadores de profesores capaces de escuchar, cálidos, respetuosos, que se manifiesten como personas, que confíen en la capacidad constructiva de los alumnos.

4.2.1.5. Orientación Práctica

Reconoce la singularidad de la práctica educativa así como su determinación contextual, cargada de componentes éticos y políticos.

Concibe a la formación del profesorado basada en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica, lo cual se logra a través de lo que Vigotsky (citado por Gerardo, 2000) llama “andamiaje”, que consiste en que un experto-enseñante crea un sistema de apoyos para enseñar habilidades, conocimientos o actitudes a un alumno-novato, así como para facilitar el acceso a una cultura determinada, en este caso a la cultura del profesorado, lo cual se logra a través de la interacción social y el diálogo. Ya que, de acuerdo con este mismo teórico, el aprendizaje humano tiene una naturaleza esencialmente interactiva, por lo que el diálogo e interrelación con los otros, que pueden ser nuestros iguales pero que tienen un poco más de experiencia y cumplen el papel de mediadores, nos ayuda a acceder a la vida intelectual y a la cultura social en la que estamos insertos. Es así como los profesores noveles se van formando para adquirir los conocimientos y saberes básicos para desarrollar su intervención en el aula en las circunstancias singulares y de cambio que la caracterizan.

De acuerdo con Pérez Gómez (1992), existen dos enfoques en esta perspectiva:

- a) Tradicional.
- La finalidad es la transmisión de la cultura docente, con características muy definidas de lo que es el “buen profesor”, que corresponden a una imagen normativa institucional; su carácter político es conservador y reproductor de la ideología dominante.
 - Considera al profesor novel como simple receptor de la sabiduría del profesor experto, por lo que no hay reflexión y se reproducen vicios prejuicios y mitos.
 - Algunos teóricos como Pérez Gómez, Barquín y Gimeno (citados por Pérez Gómez, 2000:412), consideran que la forma en la que este enfoque desarrolla la formación en los profesores noveles empobrece y deteriora la que recibieron durante el tiempo que asistieron a su formación académica.
- b) Reflexivo sobre la práctica.
- Reconoce que ante lo complejo y cambiante de los procesos educativos, por la intervención de múltiples factores y condiciones, las soluciones de tipo técnico no son la salida adecuada para afrontar los problemas que se presentan en el aula, como tampoco la formación reproductora del profesorado impulsada por el enfoque tradicional.
 - Por el contrario, busca promover un profesor reflexivo y considera necesario *“analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos”*. (Pérez Gómez; 2000:412).
 - Pérez Gómez (2000) menciona a varios teóricos que han contribuido a este enfoque, entre los que se encuentran:
 - Dewey, quien considera que la formación se debe orientar a gestar un profesor responsable, abierto, honesto e investigador.
 - Schawb, quien considera que para realizar su intervención educativa el profesor debe analizar la situación y elaborar propuestas sustentadas y saber cómo actuar teniendo en cuenta los valores éticos de la actividad educativa.
 - Fenstermacher plantea que el conocimiento teórico es sólo un elemento de apoyo que por sí mismo no asegura la mejora de la calidad de la práctica educativa, por lo que para que realmente resulte enriquecedor debe articularse con los argumentos prácticos que utiliza el profesor y dar claridad a las teorías en que implícitamente se apoya y que ha ido construyendo a través de su experiencia.
 - Schön ubica la práctica profesional dentro de un marco de investigación reflexiva.

De acuerdo con Pérez Gómez (2000), la reflexión es un proceso de inmersión conciente en la propia experiencia, en la que se encuentran valores, simbolismos, afectos, intereses sociales y escenarios políticos e implica un análisis sistemático para orientar la acción.

4.2.1.6. Orientación social-reconstruccionista

Según Pérez Gómez (1992), desde la óptica de esta perspectiva la enseñanza es una actividad crítica de carácter ético. El profesor es considerado como profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica y las determinantes internas y externas de la misma.

La formación del profesorado, en consecuencia, debe promover la reflexión de todos los aspectos que determinan la práctica, en los que se incluyen prioritariamente los de tipo ético y político, así como fomentar la concienciación de la necesidad de orientar los procesos educativos hacia una transformación social que se aboque a la democracia, justicia, igualdad y emancipación social.

Dos son los enfoques que se derivan de esta perspectiva:

a) Crítica y reconstrucción social.

- Busca desarrollar la conciencia social para la transformación; considera que el profesor debe cubrir el papel de intelectual transformador.
- De acuerdo con Gramsci (1975) existen dos tipos de intelectuales: los tradicionales, caracterizados por su elocuencia verbal; y los orgánicos que no se limitan al manejo de la oratoria, sino que pasan a la acción, construyendo y organizando permanentemente. Justamente, es en este segundo grupo en el que, según Gramsci, se encuentran los educadores, quienes pueden y deben convertirse en difusores de una nueva sociedad, a través de asumir su compromiso y desarrollar su función sociopolítica en el aula y fuera de ella para promover en los demás miembros de la sociedad el desarrollo de una conciencia política y un compromiso social.
- Dentro de esta perspectiva en la formación se pone énfasis en que el profesor adquiera un bagaje cultural con clara orientación política y social, desarrolle capacidades de reflexión crítica, asuma actitudes de compromiso político, tales como la colaboración, la solidaridad, la búsqueda y la iniciativa, entre otras.
- Entre las propuestas que se han desarrollado siguiendo este enfoque, tenemos:
 - Ciclo de enseñanza reflexiva propuesto por Smyth (1989), cuyo énfasis está en la reflexión no sólo de la acción didáctica, sino de los componentes político, personal y ético de la pedagogía.
 - Modelo técnico crítico de formación de profesores propuesto por Gimeno (1983), que trata de combinar la formación personal y profesional, en equilibrio. El énfasis está en la formación pedagógica como instrumento técnico y crítico de la práctica docente.
 - Modelo contextual crítico de formación propuesto por Fernández (1989, 1995, 1997), son 4 sus elementos fundamentales: la formación inicial, que implica el dominio de la estructura científico-cultural, pedagógica y contextual; la formación permanente, de la que debe derivar el dominio de análisis de procesos, resultados y prospectiva; un proceso permanente de innovación; y contexto referencial de los ámbitos ocupacional y profesional, que permita conocer las necesidades en estos ámbitos.

b) Investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión.

- La práctica profesional del docente es considerada como intelectual y autónoma que implica un proceso de reflexión, colaboración, investigación, experimentación, de reconstrucción y comprensión de la práctica.
- De acuerdo con Pérez Gómez (2000) sus principales representantes son Stenhouse, Mc Donald y Elliot.
- Stenhouse concibe a la enseñanza como una práctica reflexiva y creadora, de carácter ético; el profesor requiere de un desarrollo profesional, no exclusivamente en términos de preparación académica previa, sino como proceso de investigación y reflexión sobre su práctica para mejorar la calidad de su intervención.

- Elliot considera que el objetivo de la investigación-acción es el mejorar la práctica educativa y no tanto la producción de conocimientos.
- Las principales características de la investigación-acción son:
 - Se orienta a mejorar la práctica a partir de un proceso colectivo de reflexión en la acción y sobre la acción.
 - Abarca todos los aspectos que afectan la realización de los valores educativos.
 - Busca transformar la práctica a partir de modificar a los participantes y la situación, lo que requiere ciclos espirales de acción y reflexión.
 - Utiliza como herramientas esenciales el diálogo, la observación, el intercambio de experiencias, la teoría y la reflexión colectiva.
 - Potencialmente es una estrategia de formación del profesorado.
 - Requiere la participación de grupos, integrando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores
 - Integra en un mismo proceso la investigación, el diseño curricular, el desarrollo profesional y la práctica, por lo que no hay una jerarquización de roles y tareas, pues el profesor participa en todas estas actividades intelectuales y no se restringe a ser mero ejecutor de planteamientos establecidos por los expertos. Los conocimientos teóricos y los especialistas son un apoyo para facilitar el desarrollo de una práctica reflexiva.

4.2.2. Tendencias derivadas de una perspectiva epistemológica sobre la formación de docentes.

Porlán (1992) realiza un agrupamiento de la formación de maestros tomando como criterios las concepciones epistemológicas que las fundamentan y hace una clasificación en 3 modelos y propone un cuarto, como deseable.

- Modelos que priorizan el saber académico.
 - El saber disciplinar es relevante para la enseñanza; el énfasis está en el aprendizaje de contenidos curriculares.
- Modelos que priorizan el saber tecnológico.
 - Su concepción es instrumentalista, basada en el conductismo. Enfatiza el saber técnico, didáctico. Al igual que la anterior ignora el contexto social, humano y político del trabajo educativo, así como los saberes derivados de la práctica de los docentes.
- Modelos que priorizan el saber fenomenológico.
 - Enfatizan el aprendizaje en la acción. Se dividen en dos enfoques: artesanal e ideológico.
 - El artesanal coincide con el tradicional mencionado por Pérez y Gimeno (1992), basado en el saber hacer por observación y por ensayo y error.
 - El ideológico se basa en principios para guiar las actividades, pero no hay reflexión.

Porlán, no convencido de los modelos expuestos, propone una alternativa a la que llama “El saber práctico y crítico: una perspectiva epistemológica integradora para un enfoque constructivista e investigativo de la formación del profesorado”, a partir de la cual trata de integrar tanto el planteamiento técnico como el fenomenológico. Los principios de esta alternativa son:

- No existe neutralidad ideológica en el conocimiento.
- Evitar el reduccionismo de la realidad
- Visión integradora de las relaciones entre ciencia, ideología y cotidianidad.

- Visión constructivista del conocimiento.
- Concepción investigativa del trabajo docente.

Porlán considera que el saber profesional deseable es el “saber práctico complejo”, que incluye teorías prácticas y el saber hacer, pero para llegar a ello se requiere de saber metadisciplinar, saber académico, experiencia del aula y conducta profesional.

4.2.3. Modelos para la formación del profesorado.

Para Imbernón, F. (1997), el concepto “modelo de formación” hace referencia al marco organizador de los procesos de formación que conllevan un sistema de orientación, organización, intervención y evaluación de la misma.

Al analizar y elegir un modelo de formación se deben considerar la orientación, es decir, los fundamentos teóricos, la aplicación en programas concretos, la evaluación de sus resultados y la organización de la gestión del proceso, esto es, cómo guía el diseño de un programa de formación.

De acuerdo con Imbernón hay cinco grandes modelos de formación permanente del profesorado, cuyas diferencias se centran en la concepción, aplicación y gestión.

4.2.3.1. Modelo Orientado individualmente.

Es el propio profesor quien planifica sus actividades de formación, de acuerdo con sus propias necesidades; para apoyarlo los programas de formación se orientan a promover una serie de estrategias que faciliten el aprendizaje individualizado. El profesor selecciona entre las actividades programadas aquellas que cubren sus objetivos. Dentro de estas estrategias pueden incluirse paquetes de lecturas, reuniones de intercambio, videos, etc.

Las concepciones que subyacen a este modelo son: que los sujetos pueden hacerse cargo de su propio aprendizaje y que aprenden más cuando ellos mismos planean su aprendizaje y eligen los objetivos y modalidades de formación pertinentes a sus necesidades, además, su interés se estimula cuando se trata de solucionar problemas que enfrentan.

Parte del sustento teórico de este modelo se encuentra en los planteamientos de Rogers, quien señala que el aprendizaje significativo se da a partir del autoaprendizaje y el autodescubrimiento. Rogers, plantea la llamada “educación democrática centrada en la persona, cuyo planteamiento básico está en ceder la responsabilidad de la educación al propio alumno, debido a que:

- a) La persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje.*
- b) El contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente (sólo se le puede facilitar el aprendizaje)*
- c) En la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo*

afectivo y lo interpersonal.

d) *El objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad".* (Citado por Hernández, Gerardo: 2000, 107)

4.2.3.2. Modelo Observación-Evaluación

Parte del supuesto de que una fuente de aprendizaje para el profesor es recibir devoluciones acerca de su actuación en el aula. De ahí que la observación y la retroalimentación derivada de ésta que realicen otros profesores o algún supervisor externo son valiosas para la formación.

Con este modelo tanto el observado como el observador aprenden, pues ambos se involucran en un proceso reflexivo respecto a una práctica docente concreta; además, el observado puede confrontar su propia práctica a partir de los comentarios del observador; y el observador también aprende del trabajo realizado por el profesor que observó.

Un problema para implementar este modelo de formación se encuentra en la extendida cultura de la individualidad del profesorado (ver apartado 5.3), ya que las actitudes de aislamiento y no entrometimiento en su práctica educativa que muestran muchos educadores dificultan que alguien asista a observar su práctica; por otra parte, tampoco existe una cultura colaborativa que se sustente en la crítica constructiva y que permita al profesor no sentir temores al ser observado en su actuación.

De acuerdo con Imbernón (1997), las fases a través de las que puede realizarse este modelo, son:

- ✓ Reunirse previamente a la realización de la observación para establecer los objetivos de la misma.
- ✓ Realizar la observación.
- ✓ Análisis de lo observado, de manera individual, tanto por parte del observador como del observado, tomando como base los objetivos de la observación.
- ✓ Reunión de diálogo y reflexión entre el observador y observado para intercambiar sus puntos de vista.
- ✓ Análisis del proceso de observación/evaluación para proponer las reorientaciones pertinentes para consolidarlo como proceso de formación.

4.2.3.3. Modelo de Desarrollo y Mejora.

El punto de partida es un problema concreto que esté enfrentando el centro educativo o el profesorado, al que hay que dar solución, y en torno al cual gira el proceso de formación que se cristaliza en la elaboración de un proyecto.

Para proponer acciones concretas que lleven a resolver el problema, ya sea de tipo curricular, didáctico u organizativo, el profesorado requiere de adquirir ciertos conocimientos, estrategias, actitudes y/o habilidades, esto lo puede llevar a revisar lecturas, realizar observaciones, trabajar en equipo, intercambiar ideas y ensayar nuevas estrategias.

Este modelo se fundamenta en el supuesto de que el aprendizaje es más eficaz cuando se tiene que resolver un problema concreto y que quienes están más cerca de esa práctica educativa son quienes tiene mayor conocimiento de la misma y, por lo tanto, pueden tener más claridad de lo que se requiere para mejorarla.

A partir del reconocimiento del problema y hasta su solución existe una serie de cuestiones a cubrir: primero se tiene que identificar el problema; luego tener la disposición para resolverlo, es decir, se tiene que apoyar la sensibilización del profesorado para que participe; después, se tiene que establecer el tipo de respuesta que se quiera dar a este problema, hacia dónde se va a orientar; acto seguido se deben identificar los requerimientos en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y, a partir de ahí, elaborar un plan de formación; posteriormente poner en marcha ese plan de formación; a través del proceso de formación ir elaborando el proyecto, propuesta o plan de acción para resolver el problema; finalmente, se valoran los resultados.

Para poner en marcha adecuadamente este modelo se requiere, entre otras condiciones:

- ☞ Disposición tanto de las autoridades institucionales como de los educadores.
- ☞ Reconocimiento y confianza en la experiencia y responsabilidad de los educadores, tanto de las autoridades como de ellos mismos.
- ☞ Facilitación de recursos económicos y materiales, así como de tiempo.
- ☞ Organización de reuniones para la reflexión y la elaboración del proyecto.
- ☞ Apoyo de asesores para el desarrollo del proceso.
- ☞ Tener una dirección que oriente el proceso, pero que sean los profesores quienes tomen las decisiones significativas.

4.2.3.4. Modelo de Entrenamiento.

Consiste en asistir a cursos, seminarios, conferencias y otras modalidades institucionalizadas de formación, en donde es el formador quien determina los objetivos, contenidos, estrategias, tiempo y demás aspectos de la formación.

Las concepciones que subyacen a este modelo tienen sus bases en la perspectiva de racionalidad técnica que plantea que existe una serie de técnicas y estrategias de acción, derivadas del conocimiento teórico, que por sus resultados comprobados deben ser reproducidos por los profesores.

El entrenamiento puede incluir teoría, prácticas, devolución, demostraciones y asesorías.

Pero, como ya mencionaba en el apartado 4.2.1.2, no se trata de rechazar las aportaciones derivadas del conocimiento científico básico ni aplicado sino que el entrenamiento se puede usar cuando se requiere aprender nuevos conceptos o técnicas.

4.2.3.5. Modelo de Investigación

Consiste en que el profesor se convierta en investigador de su propia práctica (Ver Capítulo 5).

Considera a la investigación como un proceso importante en la formación del profesorado, pues le permite desarrollar habilidades básicas para la toma de decisiones que lo orienten a detectar, analizar y encontrar respuesta a los problemas que enfrenta.

Para implementarlo se tiene que:

- Identificar una situación problemática.
- Buscar herramientas metodológicas para recoger los datos.
- Recopilar la información y analizarla.
- Plantear una intervención concreta para dar solución a la situación.
- Realizar un nuevo proceso de indagación para evaluar la intervención.

Para desarrollar este modelo se requiere trabajar, tanto en lo individual como en colectivo, asesoría externa, un proceso de revisión teórica y metodológica, intercambio de experiencias, reuniones de análisis y desarrollar el hábito cíclico de indagar la práctica.

4.2.3.6. Modelo de formación y Cultura profesional.

Imbernón (1997) propone este sexto modelo a partir de la idea de que en la práctica no existen modelos de formación puros, él considera necesario en la formación del profesorado poner en marcha básicamente la combinación del modelo de desarrollo y mejora y el de investigación, en un contexto de autonomía. Con ello considera que se estará promoviendo el desarrollo de una cultura profesional, pues toma como base que:

- ✓ El aprendizaje valioso es el experiencial y lleva a la adquisición de conocimientos pertinentes.
- ✓ El currículo de aprendizaje profesional debe enfocarse a situaciones problemáticas concretas de la práctica del profesor.
- ✓ La formación del profesorado debe apoyar el desarrollo de las capacidades necesarias para realizar una práctica reflexiva.
- ✓ Debe facilitarse la adquisición del conocimiento de forma interactiva, partir de la práctica para regresar a ella, articulando teoría y práctica, mediando una reflexión en torno a situaciones concretas.

Siguiendo con este autor el desarrollo de la cultura profesional del profesorado implica también el que se dé una colaboración y articulación entre los centros educativos, las instituciones formadoras y el profesorado, en un marco de cierta autonomía, para dejar de responder a los mandatos institucionales de manera mecánica y burocrática.

La formación y la cultura profesional deben fundamentarse en:

- *“Aprender investigando de forma colaborativa.*
- *Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones.*
- *Aprender mediante la reflexión y solución de situaciones problemáticas.*
- *Aprender en un ambiente de colaboración, interacción y comunicación social.*

- *Elaborar proyectos de trabajo y de indagación conjuntos*". (Imbernón, 1997:80).

Ya que Imbernón plantea la necesidad de desarrollar una cultura profesional en el profesorado, es menester mencionar los distintos tipos de cultura profesional de los docentes.

De acuerdo con Hargreaves (1998), existen distintos tipos de cultura de la enseñanza, constituidas por creencias, valores, hábitos y formas de realizar la práctica educativa, asumidas por el profesorado. El tipo de cultura se transmite a los nuevos participantes. Son cuatro los tipos de cultura especificados por este mismo autor:

Individualista, se caracteriza por el aislamiento de los profesores, que puede deberse a la falta de confianza del profesor en sí mismo, de la cual se desprende el temor a la crítica. Rosenholtz (Citado por Hargreaves: 1998, 193), plantea que se origina por la falta de acuerdos claros, de definiciones comunes y de confianza colectiva.

Otros aspectos que influyen en el individualismo del profesor van desde el tipo de arquitectura física que puede propiciar el aislamiento, hasta las condiciones de trabajo, caracterizadas por mucha presión y limitaciones.

En términos generales para Hargreaves existen 3 tipos de individualismo:

a) Restringido: Causado por las limitaciones administrativas o de la situación de trabajo que impide o dificulta la interacción. A continuación se muestra un comentario realizado por una de las educadoras participantes, que refleja esta situación

C: "... ¿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". [Fragmento extraído de historia de vida]

b) Estratégico: Su origen está en el deseo de cumplir con su programa de trabajo por lo que se dedican exclusivamente y por completo a su trabajo en el aula.

c) Electivo: Por las características personales que generan la libre elección de estar solo. Para muchos profesores el aislamiento puede ser un refugio, como se ilustra con el siguiente comentario de una de las educadoras participantes en esta investigación.

A: "...en la relación así de trabajo a mi me cuesta mucho trabajo adaptarme, entonces, yo soy muy..., además soy muy contradictoria, me gusta mucho la gente pero me aislo mucho, yo en mi trabajo llego, checo y me voy, casi no convivo con nadie porque, porque me cuesta trabajo ¿no?, porque a veces soy muy susceptible. Este, y yo digo a mi méteme en mi grupo y me desenvuelvo muy bien, me salgo de mi grupo y ya empiezo a sentir mucha inseguridad ¿no?, me cuesta trabajo". [Fragmento extraído de historia de vida]

Balcanizada, los profesores no trabajan aisladamente pero tampoco con la mayoría de los demás profesores, sino en pequeños subgrupos, pero esta no es la principal característica de la balcanización, ya que para considerar que un subgrupo desarrolla este tipo de cultura, requiere presentar 4 características adicionales:

a) Permeabilidad reducida. Se pertenece a un solo subgrupo. Cada subgrupo está aislado.

El aprendizaje profesional se restringe a su propio subgrupo.

- b) Permanencia duradera. Los subgrupos y personas perduran en el tiempo. Hay pocos cambios.
- c) Identificación personal. Se vinculan a las subcomunidades relacionadas con su trabajo. Se reduce la capacidad de empatía y colaboración con otros.
- d) Carácter político. Se promueven intereses personales. Hay ganadores y perdedores, los subgrupos compiten con los otros por recursos, recompensas, categorías..., lo que dificulta llegar a acuerdos comunes de la comunidad entera.
 - Colegialidad artificial, sus características principales son:
 - a) Reglamentada por la administración. Se impone a los profesores reunirse y trabajar juntos.
 - b) Obligatoria. Obliga a actuar juntos.
 - c) Orientada a la implementación. Se les exige trabajar juntos para implementar lo ordenado.
 - d) Fija en el tiempo y en el espacio. Se ejerce en determinados lugares y momentos.
 - e) Previsible. El control de sus objetivos y la reglamentación de tiempos y lugares están pensados para aumentar la previsibilidad de la colegialidad y sus resultados elevados, aunque esto no se puede garantizar.

Dos consecuencias de este tipo de cultura son la inflexibilidad y la ineficacia pues los profesores no se reúnen cuando deben y en muchas ocasiones los distrae y los confunde y desvía sus energías hacia la aceptación de las exigencias administrativas.

- Cultura de colaboración. Gira en torno al tipo de relación que se establece entre los profesores de un equipo de trabajo, caracterizada por ser:
 - a) Espontánea. Los docentes se reúnen y agrupan por decisión propia, aunque puede haber apoyo de la administración para tal efecto. Por lo que la espontaneidad e independencia no es absoluta, sino que hay cierta injerencia de la administración pero la colaboración se mantiene a través de la iniciativa de la propia comunidad docente.
 - b) Voluntaria. No hay imposición administrativa sino que los profesores reconocen el valor de trabajar en colectivo.
 - c) Omnipresente en el tiempo y espacio. No hay un horario predeterminado de trabajo, aunque puede haber reuniones preestablecidas, pero lo más común son los encuentros informales y breves.
 - d) Imprevisible. Los resultados son inciertos, por lo que este tipo de cultura es incompatible con los sistemas escolares muy centralizados, debido al control político.

Según Hargreaves (1998) las ventajas de este último tipo de cultura se encuentran en que promueve:

- Apoyo moral, pues ayuda a las personas a superar fracasos y frustraciones.
- Aumento de la eficiencia, al eliminar las duplicaciones y redundancia de tareas.
- Mejora de la eficacia, ya que al diversificar las estrategias docentes y elevar la calidad de la enseñanza se mejora la calidad del aprendizaje.
- Reducción del exceso de trabajo, porque se comparten cargas y presiones.
- Perspectivas temporales sincronizadas, promueve perspectivas comunes y realistas.

- Certeza situada, reduce la incertidumbre, limita el exceso de culpabilidad y crea confianza colectiva.
- Asertividad política, capacita a los profesores para tener mayor seguridad en sí mismos y mayor asertividad.
- Más capacidad de reflexión, el diálogo y la acción inducen a la reflexión de la propia práctica.
- Capacidad de respuesta de organización, permite responder a los cambios del entorno.
- Oportunidades para aprender, pues los profesores aprenden unos de otros.
- Perfeccionamiento continuo, orienta a que el profesor asuma un cambio permanente con la necesidad de un perfeccionamiento continuo.

Pero asimismo, existen peligros si no se desarrolla adecuadamente, que pueden convertirla en:

- Cómoda y complaciente, se limita a áreas de trabajo seguras y se evita la colaboración directa en la práctica o la reflexión común.
- Conformista, puede suprimir la individualidad y la creatividad.
- Artificial, puede generarse control administrativo y convertirse en Colegialidad artificial.
- Cooptativa, puede ser utilizada como arma política y administrativa.

Después de este recorrido por los tipos de cultura es evidente que la más pertinente para promover la profesionalidad en los educadores es la colaborativa, sin embargo no hay que dejar de considerar los riesgos de que pueda convertirse en una Colegialidad artificial si no se establecen los compromisos requeridos, por parte de los propios profesores para poder salvar las circunstancias contextuales que les orillan a la individualidad, a la balcanización y a la cooptación institucional.

4.2.4. *Sistemas de formación de educadores relacionados con la imagen.*

En las propuestas y acciones de formación existen, explícita o implícitamente, concepciones acerca del ser y quehacer de los educadores, por lo tanto, también existen imágenes que pueden estar apegadas a la realidad o a un deber ser ideal, mítico, del educador, que en muchas ocasiones en lugar de facilitar el aprendizaje y el quehacer del educador lo obstaculiza al convertirse en pesada carga que lo puede llevar a tomar actitudes prepotentes o a culpabilizarse del fracaso escolar o a no confiar en las capacidades de los alumnos, entre otras situaciones. (Ver capítulo 3).

Meirieu (citado por Imbernón; 1997:46) plantea que hay dos tipos de sistemas relacionales en la formación: normativo o aplicacionista y descriptivo o regulativo. Desde el particular punto de vista de la autora de esta tesis esta clasificación responde justamente al tipo de imagen que se tiene y se promueve respecto al ser y quehacer del educador.

4.2.4.1. Sistema aplicacionista o normativo.

El sistema normativo se deriva del peso que se le da a la imagen social estereotipada que se tiene del profesor, por lo que se orienta a formar un “buen profesor”, a partir de un modelo predeterminado, “ideal”, de acuerdo con los atributos que la sociedad y en ese momento histórico se considere debe poseer un “buen profesor”

El sistema normativo supone soluciones elaboradas externamente, lecciones-modelo e imitación, es decir, se conciben todas las situaciones como homogéneas y se proponen las mismas soluciones generales.

Asimismo, promueve un modelo de “buen profesor” o “profesor eficaz” y la formación debe orientarse al desarrollo de las cualidades que requiere el profesor para que sepa qué hacer, qué pensar y qué evitar, de acuerdo con el modelo ideal.

Este modelo ideal se basa en una imagen social y profesional específica que llega a confundir los rasgos de personalidad con el desempeño profesional.

De acuerdo con Esteve, J. M. la utilización de este sistema normativo es causa de malestar docente (Ver capítulo 3), por el concepto e imagen de profesor que promueve y que puede generar una autculpa en el profesorado por no reunir las características exigidas por ese modelo, con lo que se genera una crisis de identidad, debido a la devaluación de su autoconcepto, que se incrementa con la imagen devaluada que le es devuelta por los demás: autoridades, compañeros, alumnos; o bien pretenden mostrar ante los demás que sí cubren los atributos de esa imagen ideal, lo que les genera angustia y autodevaluación, tanto porque saben que realmente no cubren esa imagen y además porque saben que están tratando de engañar a los demás.

A pesar del surgimiento de un nuevo enfoque de concebir al docente y por lo tanto de formarlo, no se ha logrado romper la vigencia del enfoque normativo pues prevalecen los estereotipos sociales del “buen profesor”, por lo que las instituciones formadoras de docentes siguen promoviendo esta imagen.

4.2.4.2. Sistema regulativo o descriptivo.

Sitúa al profesor en situaciones de investigación-acción; promueve el desarrollo de la creatividad, la búsqueda y utilización de diversas herramientas que se orienten a la apertura y dinamismo.

No plantea soluciones homogéneas, pues reconoce los cambios, particularidades y complejidad de los procesos educativos y de los factores que lo determinan.

La imagen docente que promueve es una imagen no idealizada, por el contrario, es más apegada a la realidad y a las condiciones contextuales en las que se encuentran insertos los profesores, no acepta un modelo de “buen profesor”, sino acepta diversos estilos de actuación.

Busca que el educador replantee sus objetivos inalcanzables o normativos de la institución por objetivos logrables y más enfocados con el sentido real de la educación y con los intereses y necesidades de los educandos, transformando la imagen idílica y de omnipotencia en una imagen realista de sí mismo y de la práctica educativa. Ubicarse como educador en un plano más real permite que asuma y confiera a sus educandos la responsabilidad de sus propios procesos de formación, poniéndolos en el centro de atención del proceso, dejando él de ser protagonista exclusivo que va a “iluminar” a los que supone ignorantes. Asumir los límites y posibilidades permite a los educadores tener una actitud más pertinente en torno a facilitar el proceso

de aprendizaje de los educandos ya que promueve la comunicación, el trabajo colectivo, el involucramiento.

Según Zúñiga, Rosa Ma. (1990), sólo en la medida en que se esclarezcan las fantasías, temores y deseos presentes en la imagen del maestro, los maestros actuarán menos compulsivamente y como falsos Mesías y a la vez dejarán de autoculpabilizarse; por ello, es importante aceptar realísticamente los límites y posibilidades, conocer otras metodologías, buscar información y ubicar que el destino de los hombres es obra colectiva y no de los educadores. De ahí la importancia de que en la formación se pueda utilizar un sistema relacional descriptivo que ayude a poner en evidencia los mitos, a pensarlos y a superarlos, para bajar la tensión y asumir más ligeramete la tarea educativa.

Durante la presente experiencia de investigación-formación, se procuró promover la formación descriptiva par apoyar a que los educadores se quitaran un poco de peso de encima causado por esa imagen y autoimagen idílica tan cargada de angustia y culpa. A continuación se muestran algunos comentarios y reflexiones de los participantes que ilustran esta formación descriptiva.

“...no puedes complacerlos a todos como quisieran y la normatividad..., o tú no te puedes hacer de hule para, para cubrir todas sus necesidades”. [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

A3: ‘opina que a veces uno se autojuzga duramente pero hay cosas que no están en las manos resolver “hay que darse a uno mismo oportunidades”.’ [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

“C2: limitaciones tengo muchas en cuanto a la pedagogía y a mis conocimientos del ciclo, y como ser humano creo que también tengo muchas pero como te digo a mi me gusta la gente.

Entrevistadora:

Regresando a la cuestión de las imágenes o a la distinta imagen que podrían tener los distintos participantes, ¿cuál es la de ti misma como educadora de adultos?

Entrevistada:

Así, chiquita, del mounstrote que hay que combatir..., un pequeñito granito que a ver cuando crece y crece y crece ¿no?’, para que, para que realmente se den cuenta y bueno también seamos tomados en cuenta y podamos participar más activamente en esto.

...pero que sí he tenido muchos errores ¿no?, porque yo de otra manera la misma rutina, la misma sociabilización te hace entrar a esos cajones, así muy, como oscuros, en donde no ves nada y cuando ya te das cuenta estas ahí inserto ¿no? y dices “bueno, pues ahora estoy inserto aquí pero, pero aquí puedo hacer también algo ¿no?, aquí puede empezar a hacer..., a transformar algo aquí ¿no?, para, para que ese granito que ya había puesto empiece a crecer”. [Fragmento extraído de historia de vida]

“Lo dicho hace que E2 recuerde una historia “dice el sabio que recorre el mundo diciendo que va a cambiar el mundo y no lo logra, luego lo quiere hacer en su país y no lo logra, luego en su ciudad y tampoco, luego en su familia, llega un

momento en que se da cuenta que no tiene tiempo ni edad; luego se ve en el espejo y se da cuenta que debía haber cambiado él”

“E2: No se trata de que yo crea que los voy a salvar de la opresión”.

“E5, se cuestiona cómo poder llegar a un punto neutro en dónde no se idealice pero tampoco se devalúe; él mismo responde que describiendo, reflexionando, analizando y aplicando las conclusiones a las que se ha llegado, equilibrando teoría y práctica con la personalidad de cada quien.

I: “Es preciso atreverse para quedarse, atrevernos a ser”

“E3: Considera que se exagera al decir que los maestros están encuadrados sin saber moverse ya que a los maestros no se les esclaviza, no se les encuadra, se les da un sistema pero hay campo para que tengan aspectos de desarrollo”.

“B, comenta que no se trata de redimir a las masas pero que deben preguntarse ¿para qué van a educar?”

...considera que la historia personal y la formación académica son elementos importantes en un educador. Existen varias necesidades, entre ellas, establecer relación teoría práctica; reflexionar sobre la práctica; realizar lecturas críticas y permanentes; observar otras prácticas educativas y reflexionar sobre ella”.

“C.O: Durante el desarrollo de la experiencia fue una costumbre que apareciera la imagen devaluada del educador, tanto a nivel social, institucional, familiar, así como la autodevaluación.

Pero a la vez apareció la resistencia, la necesidad de revalorarse, de verse a sí mismo de manera diferente, de inyectar en sus compañeros una forma distinta de concebirse como educadores y educadoras”. [Fragmentos extraídos del Diario de la profesora]

En el cuadro 4.3 se muestran las principales características, que de acuerdo con Esteve (1994), tienen ambos enfoques.

	Normativo	Descriptivo
Promueve...	<p>Una imagen idílica que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destaca la función moralizadora. • Idealiza el profesor como misionero. • Pauta un modelo de profesor eficaz o bueno • Confunde al buen profesor con lo que personalmente es. • Genera un profesor con rasgos de retrato-robot. 	<p>La actuación correcta del profesor a partir de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubica el carácter multidimensional de la eficacia docente. • Cuestiona al profesor por su actuación educativa y no por lo que es como persona. • Acepta diferentes estilos de actuación como eficaces.
Al Formar...	<p>Transmite el deber ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que debe pensar. • Lo que debe hacer. • Lo que debe evitar. <p>La formación se efectúa en términos de capacidades intelectuales y disciplinares.</p>	<p>Se centra en la descripción de las actuaciones del profesor, para que el mismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique su estilo. • Reconozca sus funciones y sus reacciones. • Caracterice las condiciones y situaciones. <p>La formación se efectúa no sólo en términos de capacidades intelectuales y disciplinares sino relacionales y con un conocimiento de</p>

		las dificultades inherentes a la actividad educativa.
Efectos negativos	<p>Fuente de ansiedad debido a que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supone al profesor como el único responsable de la eficacia. • El profesor tiende a auto culpabilizarse • El profesor intenta mantener una mascara • Se deteriora su auto concepto • Bloquea el reconocimiento de las limitaciones externas a él. 	

Cuadro 4.3 Enfoques para la formación del profesorado.

Cuadro elaborado con los datos del texto de Esteve, J M. (1994).

4.2.5. Estrategias de formación del profesorado.

Tocando el tema del tipo de cultura que se desarrolla en los centros educativos, Jiménez, B. (1995), señala un grave problema de la formación del profesorado que es el hecho de que se promueve una cultura de la individualidad, por lo que es necesario establecer estrategias que rompan con esta situación.

Según este autor, las modalidades de formación que se ofrecen con mayor frecuencia son:

- Cursos de divulgación. Son cursos institucionales, rígidos, estandarizados y descontextualizados. Se usan para informar, motivar y dar a conocer una propuesta.
- Jornadas y encuentros científico-experienciales. Consisten en reuniones organizadas por instancias oficiales. Divulgan nuevas tendencias.
- Cursos de formación. Reuniones institucionales más o menos masivas pero dirigidas a grupos seleccionados. Suelen servir para especializar a los profesores, de acuerdo con las necesidades burocráticas del sistema
- Cursos con proyecto de acción. Son concreciones o profundizaciones de los anteriores pero con implicación institucional y compromiso personal. Esta estrategia y la anterior pretenden contribuir a la reflexión sobre la práctica con la ampliación de conocimientos tanto disciplinares como didácticos.
- Formación autónoma. Surge de la inquietud personal, se entiende como parte de la profesionalidad y se considera como un derecho de los profesores.
- Formación en centro sin apoyo externo. Grupos pequeños de profesores plantean soluciones a problemas cotidianos, generalmente relacionados con elaboración de material y aspectos prácticos.

- Formación en centros con apoyo externo. Se diferencia del anterior en que participan más profesores y es el propio centro el que plantea la innovación.
- Intercambios y estancias formativas. A través de ella se desarrollan competencias específicas, permite vivir nuevas situaciones profesionales.
- Investigación autónoma en los centros. Los responsables de la investigación son los propios profesores o el centro.
- Investigación con colaboración y apoyo de entidades educativas. Se cuenta con apoyos formales de otras instituciones educativas, a través de convenios y ayudas oficiales.

Para cerrar este apartado, cabe señalar que la formación del profesorado no es un ámbito autónomo de conocimiento y decisión, pues sea cuál sea el tipo de paradigma, orientación, modelo o estrategia de formación que se utilice para formar a los educadores implica tomar una decisión que cruza aspectos políticos, éticos, ideológicos y epistemológicos, no siempre reflexionados, pero que están imbricados en las concepciones de enseñanza, educación, currículo, aprendizaje, sociedad, educador y ser humano que se ponen en juego durante los procesos formativos.

4.3. Formación para la Profesionalidad: el educador reflexivo de su práctica.

Para encauzar la formación de las y los educadores de jóvenes y adultos hacia la profesionalidad es necesario hacer referencia a la denominada "calidad de la enseñanza", es decir, a la calidad del proceso educativo que se brinda al interior del aula o "calidad del desempeño docente" y cómo lograrla.

El concepto de "calidad" de acuerdo con Carr (1997:7) tiene dos significados: como rasgo característico o atributo mental o moral, y como grado de excelencia; lograr la "calidad de *la enseñanza*" significa identificar las cualidades que constituyen su "excelencia".

Según López (1994) la calidad remite a la perfección o excelencia, tanto de los procesos como de los productos, y tiene estrecha relación con la organización, el clima laboral, la rentabilidad económica y la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes.

La calidad de la enseñanza tiene relación no sólo con aspectos cualitativos, sino también con aspectos cuantitativos; en cuanto a estos últimos hay dos de especial importancia: creación de escuelas y mejora de las condiciones materiales de las mismas. Los aspectos cualitativos de la enseñanza implican que se mejoren las condiciones de todo orden en las que se desarrolla la educación.

Según Gómez Dacal*, existen factores a nivel de sistema educativo y a nivel de la escuela que determinan la calidad de la enseñanza, dichos factores son:

- a) Factores que operan a nivel de sistema educativo, tales como: recursos, estructura y funcionamiento, investigación educativa, eficacia de la administración, contexto general.
- b) Factores que operan a nivel de la escuela:

- De tipo estructural: formación del profesorado, medios didácticos, espacios escolares, contexto sociocultural, servicios complementarios, relación numérica profesor-alumno.
- De funcionamiento y organización: programas, métodos y procedimientos de enseñanza, perfeccionamiento del profesorado, orientación escolar, organización y clima social de la escuela y de las clases, actividades extraescolares, evaluación de la enseñanza, relaciones con el entorno, investigación, etc.

Tradicionalmente, la calidad es interpretada por la burocracia en términos de productos de enseñanza cuantificables más que de procesos de aprendizaje y se enfatiza la técnica. La interpretación de la calidad que pondera las obligaciones administrativas obstaculiza la expresión y desarrollo de conductas profesionales.

Es importante destacar que la calidad de la enseñanza está estrechamente ligada a la definición de educación, por tal motivo, la enseñanza será considerada de calidad en tanto sea educativa, en toda la acepción de la palabra, y no solamente un proceso de instrucción o entrenamiento, esto significa reconocer la importancia de los valores y la necesidad de que los educadores se comprometan y desarrollen su profesionalidad mediante la mejora de la calidad de su trabajo.

Según Schwab (1969) el uso generalizado del lenguaje técnico dominante ha inducido a una visión moralmente empobrecida de la enseñanza y no provee a los profesores de elementos suficientes para hacer frente a los problemas cotidianos a los que se enfrentan; él propone reemplazar el lenguaje teórico por el lenguaje práctico, ya que este último es el apropiado para actuar perfilándose a realizar valores y metas éticas, pues su propósito es el de emitir juicios morales sobre lo que debe hacerse, esto es, cómo aplicar los valores educativos en una situación concreta.

Desde la perspectiva de lo práctico la calidad de la enseñanza tiene poca relación con la aplicación técnica.

Peters (citado por Carr, W: 1997:10) plantea que las metas de la educación son intentos por especificar los valores que deben realizarse en y por medio de la enseñanza. A ciertas metas educativas deseables, tales como el pensamiento crítico y la autonomía, el mencionado autor los denomina "principios de procedimiento" y sirven para juzgar si los métodos de enseñanza tienen algún valor educativo intrínseco y si en realidad constituyen procesos educativos genuinos.

Stenhouse, Schon y Shwab (citados por Carr, W: 1997:15) plantean que el conocimiento profesional está cargado de valores que guían al profesor en su práctica, es decir, se perfecciona la profesionalidad al reflexionar respecto a esos valores. La calidad de la enseñanza, entonces, sólo puede juzgarse a través de los criterios éticos con que los profesores explican el propósito educativo de su enseñanza; por lo tanto, la calidad mejora cuando aumenta la capacidad del profesor para comprender los valores educativos a través de la práctica, dicho proceso de comprensión, así como la mejora, se pueden dar a partir de procesos de investigación en los que los profesores reflexionen sobre su práctica y, tomando como base esa reflexión, reconstruyan la práctica.

La práctica social permite cambios internos, pero a la vez preserva su identidad a través de la tradición que es la que transmite el objetivo general y la forma de hacer de esa práctica en términos de habilidades y conocimientos.

Las tradiciones pueden ser conservadoras y no permitir formas distintas de realizar la práctica o bien pueden ser críticas y ampliar la concepción sobre la práctica. La tradición crítica permite la reflexión sobre la propia práctica y puede inducir a los practicantes a modificar su concepción del objetivo global y llevarlos a cambios fundamentales. Es importante que a través de los procesos formativos se promueva el desarrollo de una tradición crítica y la reflexión que permita convertir a las creencias en conocimientos al tener claridad de la fundamentación de dichas creencias y posibilitar el conocimiento de cómo poder cambiar una situación.

De acuerdo con Stenhouse: *"El desarrollo profesional se construye por medio de un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sistemáticamente sobre su práctica, utilizando los resultados de esta reflexión de tal manera que sirvan para mejorar los resultados de su enseñanza. Al relacionar esta idea del "profesor investigador" con un análisis de la profesionalidad, Stenhouse fue capaz de demostrar que el desarrollo profesional requiere que los profesores tengan a su disposición las oportunidades y recursos necesarios para estudiar su propia práctica por medio de la reflexión sistemática y la investigación"*. (Citado por Carr, W: 1997:11).

Los métodos más utilizados en este enfoque son los de investigación-acción.

Lawn y Golby (artículos incluidos en el texto de Carr, W.: 1997) señalan que es importante que la "investigación del profesor" no se limite a mejorar la práctica del aula, sino que induzca a revisar el contexto político y social más amplio, a investigar contextos de poder y control donde se generan los valores sociales y educativos. De acuerdo con Golby los estudios de caso pueden acercar a los problemas educativos generales al promover la perspectiva crítica de los profesores y contribuir con bases firmes a la discusión educativa.

Carr (1997:21) argumenta que *"la enseñanza será una profesión cuando los profesores sean capaces de hacer de la preocupación por la calidad educativa de su enseñanza su problema principal. Dando a los profesores acceso a un lenguaje y a un conjunto de argumentos con los que puedan defender esta idea de la profesionalidad"*. De ahí la importancia de que un proceso formativo que quiera orientarse hacia la profesionalidad del educador considere los aspectos hasta aquí expuestos.

Sin embargo, como ya exponía en el apartado referido a los obstáculos de la formación (Ver 4.1.3), en México las concepciones que de la EPJA y del educador de personas jóvenes y adultas se tiene, así como las condiciones laborales de éstos que responden a un tipo de política educativa ligada con la política económica y social del país, son elementos que pautan una visión reducida y mecánica de la formación.

De acuerdo con Silvia Schmelkes(1991) en México los funcionarios de la administración educativa le dan más importancia a la vocación que a la capacitación, porque la vocación se tiene o no se tiene y la capacitación

cuesta dinero; además, aunque saben que los estímulos económicos motivan a los educadores no los proponen como solución, piensan que participan por compromiso social y porque la labor educativa les da status.

Gallardo (1985) entre los resultados de un estudio evaluativo del programa nacional de alfabetización, obtuvo que:

"No existe un programa permanente de motivación y conscientización con alfabetizadores.

El personal no tiene claras las dimensiones sociopolíticas de la alfabetización.

Los alfabetizadores carecen de recursos teóricos para motivar a los analfabetos.

Los capacitadores tienen sólo un conocimiento teórico del método de alfabetización, no han tenido contacto directo con los alfabetizandos.

Los cursos de capacitación no están adaptados a las características de las zonas y sus contenidos, no son actualizados, no existe un programa de capacitación para el personal de niveles altos y medios". (Citado por Salinas, B. y Safa, E., 1993:29).

Para posibilitar la apertura de más procesos formativos de calidad, tanto de formación inicial como de formación continua para las y los educadores de personas adultas se requiere: una política educativa y la colaboración de la comunidad educativa involucrada; la participación de los organismos que ofrecen actividades de educación continua magisterial; propuestas alternativas de formación; ofertas formativas en modalidades flexibles; la dinamización de las instituciones que ofrecen programas en materia de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), en cuanto a ofrecer y dar continuidad formativa a los educadores y establecer estrategias de interrelación e intercambio de experiencias entre ellos; la coordinación de acciones conjuntas entre las instancias de formación magisterial, las instituciones que ofrecen EPJA y la Secretaría de Educación Pública.

Respecto a las alternativas de formación, varios teóricos han propuesto algunas que giran en torno a:

- - Formación centrada en la escuela.
- - Análisis institucional.
- - Investigación-acción.

Los proyectos de formación alternativa buscan promover procesos de autoformación en un clima de colaboración que lleve al educador a convertirse en práctico reflexivo.

Las propuestas de formación alternativa pueden ser utilizadas en acciones conjuntas entre las instituciones que ofertan EPJA y las instituciones de formación docente.

Fullan (1996) hace referencia a la formación de los docentes en servicio y propone concretamente que:

- La formación esté estrechamente ligada con la experiencia práctica del docente.
- En el desarrollo de los procesos formativos se considere la teoría, las aptitudes, la práctica en clase, la retroalimentación y la aplicación de las aptitudes adquiridas.

- Se organice una serie de actividades que promuevan paralelamente el trabajo individual, el trabajo colectivo y la interacción con otros docentes.

Para M. I. Abrile (1994), la reconstrucción del rol profesional requiere de espacios y tiempos para el desarrollo de capacidades que le permitan al docente saber qué hace, por qué, para qué, evaluar los resultados y encauzarse hacia una forma más responsable y democrática de ejercer su práctica. También es necesario articular entre sí a las instituciones formadoras, las escuelas o centros educativos y los profesores, establecer un sistema de formación permanente del profesorado y fortalecer a las instituciones formadoras de docentes y a la formación de sus formadores.

Entonces, la profesionalidad demanda una formación diferente que tenga, entre otras, las siguientes características:

- Articulación con la práctica.
- Reflexión permanente sobre la función docente.
- Recreación pedagógica, con innovaciones de formas de enseñanza.
- Organización de talleres con educadores de diferentes zonas cuya finalidad sea la investigación, la producción por parte de los docentes de saberes instrumentales, trabajar en forma grupal, con relaciones democráticas y solidarias, así como favorecer el aprendizaje autónomo.
- Organización de talleres de demostración.

Fernández (1988) propone el desarrollo de la investigación en el aula como estrategia para la profesionalidad, pues la investigación en el aula requiere de cierta especialización instrumental, propicia un perfeccionamiento técnico-pedagógico permanente, facilita la emisión de propuestas, lleva a una autopercepción positiva como profesionales creativos y favorece la autonomía profesional no sólo a nivel administrativo, sino en términos epistemológicos y técnicos a partir de la permanente reflexión crítica sobre su práctica e intervención pedagógica.

Para que el profesor pueda desarrollar la investigación en el aula Walker (1985) plantea la necesidad de que se adquieran las siguientes destrezas:

- Capacidad para analizar y proponer alternativas curriculares.
- Capacidad para evaluar la práctica, el rendimiento y la política educativa.
- Capacidad para fundamentar un programa escolar.
- Capacidad para Interpretar adecuadamente la información proveniente de otras instancias y órganos educativos.

Es imprescindible que la fundamentación curricular se sustente en la investigación en las aulas y que el profesor sea su principal promotor.

Existen barreras de tipo psicológico y sociológico para que el docente acepte su papel de investigador, entre las que se encuentran: la percepción autodevaluativa que tiene el educador, las pésimas condiciones en las que trabaja y el escaso apoyo institucional. En el caso del educador de adultos se añade su inestabilidad en la actividad educativa generada por su carácter de "voluntario" o bien por su bajo salario y/o inestabilidad laboral y el total desconocimiento social de su status de educador.

La investigación en el aula orientada hacia el desarrollo de una cultura profesional, de acuerdo con Imbernón (1997), requiere de procesos reflexivos y dialógicos, así como de una intervención lo más autónoma

posible, lo cual no es sencillo pues existen presiones de tipo normativo. A pesar de ello, es importante que dentro de los límites de acción que tenga el educador, aun con marcadas imposiciones, pueda investigar cómo y qué aplicar de las propuestas, planes y programas que les son sugeridos o impuestos, pues es él quien mejor conoce la realidad en la que trabaja y puede realizar un manejo más pertinente de dichas imposiciones.

De acuerdo con Imbernón (1997), el profesor puede ir asumiendo una mayor autonomía tanto en su formación como en su desarrollo profesional a través de un proceso cíclico y flexible al que el denomina “itinerarios formativos”, conformados por tres estadios:

- Estadio de la información. Requiere de la adquisición de nuevos conocimientos teóricos y metodológicos, por lo que es necesario un proceso vinculado a la obtención de información y/o a la transmisión; en este caso, el profesor depende de otros sujetos que apoyen su formación.
- Estadio de la formación. El profesor aplica los conocimientos adquiridos y analiza las aportaciones de los nuevos conocimientos. El profesor es parcialmente dependiente de otras personas a cargo de su formación.
- Estadio de la investigación. El profesor confronta, individual y colectivamente, su quehacer y busca soluciones a las situaciones problemáticas enfrentadas a través de la producción de nuevos proyectos o estrategias de intervención colectivas. El profesorado es autónomo aunque puede apoyarse en otros si así lo solicitan.

En el caso de la educación de las personas jóvenes y adultas es muy grande el reto de llegar a aplicar la propuesta de investigación en el aula por las condiciones específicas en las que se desarrolla esta práctica educativa, pero no por ello debe descartarse, al contrario, es conveniente favorecer el avance en el itinerario formativo hasta llegar a ella, sin olvidar que antes es preciso cubrir una serie de necesidades, que en esencia tienen similitud con las planteadas por Maslow.

Maslow elaboró una teoría de la motivación humana según la cual desde el nacimiento existe en el sujeto un impulso hacia la realización de las potencialidades.

La necesidad de autorrealización lleva al individuo a esforzarse por desarrollar la autocomprensión y la autoaceptación.

Maslow propuso una jerarquización de los diferentes tipos de necesidades, pues considera que para que un sujeto desee la autorrealización deben estar cubiertas las necesidades más básicas. Hasta que no esté satisfecha la necesidad anterior el sujeto no se puede esforzar para cubrir la siguiente.

Las necesidades básicas- señaladas por Maslow son:

- ★ Fisiológicas, como el hambre y la sed.
- ★ De seguridad.
- ★ De amor y pertenencia.
- ★ De estima.
- ★ De autorrealización.

Desde mi particular punto de vista y tomando en cuenta la pirámide motivacional propuesta por Maslow, haciendo un paralelismo entre el proceso de motivación humana y el proceso de motivación de un educador de jóvenes y adultos, para avanzar hacia su profesionalización es necesario:

1. *La asignación de un salario* (que le permita satisfacer sus necesidades fisiológicas), para tener más posibilidades de cubrir las necesidades vitales y elevar su calidad de vida.
2. *La estabilidad laboral* (que le ayude a cubrir sus necesidades de seguridad), para favorecer que la actividad educativa con adultos se convierta en un proyecto de vida del educador, que lo incentive al mejoramiento de la calidad del servicio que presta y a la profesionalización.
3. La creación de un *colectivo de la profesión* (que atienda sus necesidades de pertenencia), para organizarse y establecer redes de comunicación y una normatividad como grupo profesional, para la defensa de sus intereses, el intercambio de experiencias, la autoformación, la demanda de los recursos necesarios para el desarrollo de su trabajo, entre ellos su derecho a la formación.
4. El *reconocimiento social* (que le ayude a satisfacer sus necesidades de estima), para que crea más en sí mismos, en sus capacidades, entregarse aún más a su actividad y, además, recibir el tan merecido reconocimiento por su labor social.
5. La *profesionalización* (que le permita cubrir parte de sus necesidades de autorrealización), que tiene que ver no sólo con las dimensiones cognitivas o técnicas, sino con una dimensión ético-afectiva relacionada con actitudes, aspiraciones y opciones personales, que tiene que ver también con una autoconsciencia de incompletud, de reconocimiento de sus límites y de sus alcances, con una actitud de servicio, de ayuda, de colaboración, de comunicación, de confluencia del yo personal y de yo profesional y, en general, de satisfacción de sus necesidades de autorrealización. La investigación en el aula, como parte de la profesionalidad del educador de personas adultas, será posible lograrla sólo cuando tenga satisfechas las necesidades anteriores.

El gráfico 4.4 presenta una pirámide con la que se pretende establecer un paralelismo entre el planteamiento de Maslow y las condiciones que, desde mi punto de vista, requiere el educador para tener una mayor motivación y orientarse hacia la profesionalización y profesionalidad de su práctica educativa.

Las y los educadores de personas jóvenes y adultas para satisfacer sus necesidades requieren...

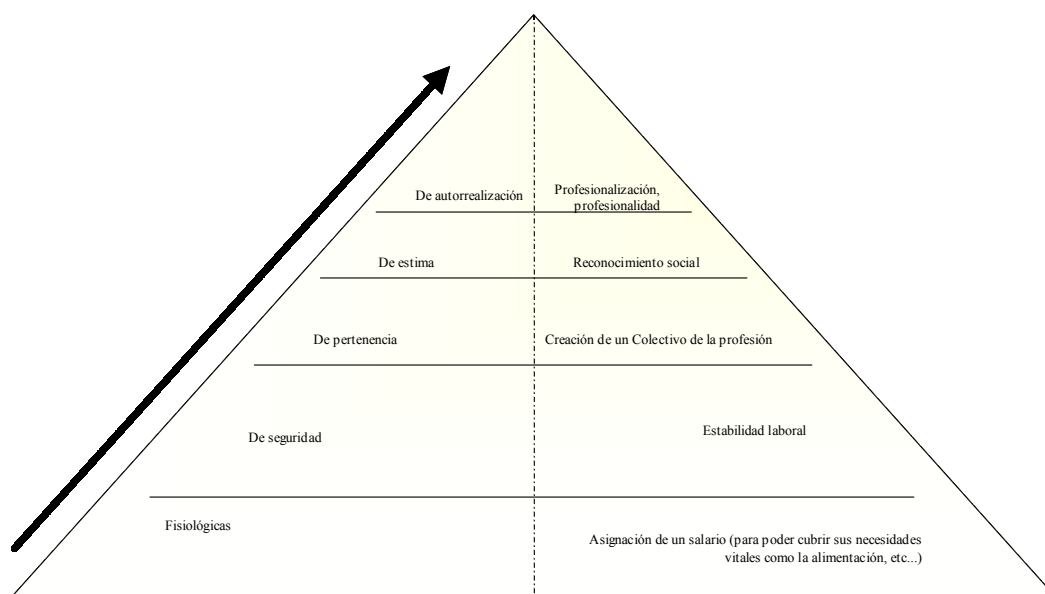


Gráfico 4.4 Adaptación de la pirámide de motivación de Maslow para explicar el proceso motivacional para la profesionalización y profesionalidad de las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Según algunas investigaciones procedentes de la psicología de las profesiones, existe un efecto recíproco entre el progreso en niveles de profesionalización y la sensación de autorrealización a través de la realización profesional como educador, el nexo puede deberse a una autovaloración positiva de la tarea docente como algo valioso a nivel individual y social.

Es necesario, por lo tanto, incorporar en la formación de los educadores de cara a la profesionalización y a la profesionalidad no sólo elementos cognitivos y técnicos, sino también el aspecto ético-afectivo.

En lo que respecta al educador de adultos es aún más prioritario promover la dimensión ética-afectiva en términos de que la utilidad individual y social de su labor sea percibida por la sociedad -y él mismo la autoperciba- ya que el educador se encuentra ante un problema de identidad, pues socialmente no posee un reconocimiento por no tener un título de profesor ni un nombramiento académico ni siquiera un trabajo asalariado; en sus propias palabras dicen: "no te ven como a los otros educadores, me refiero a aquellos con formación magisterial". Ciertamente no son como "los otros", pues el papel de ambos agentes educativos -el educador de adultos y el de formación magisterial- tienen algunos aspectos en común y muchos de diferencia, "no son lo mismo", "no hacen lo mismo", "no trabajan con el mismo tipo de población", por mencionar algunos de esas diferencias, por lo tanto, no son iguales, pero eso no significa que uno sea mejor que el otro o que uno deba ser reconocido como educador y el otro no.

Pretender una igualdad entre el educador de adultos y los profesores con carrera magisterial lleva a la ruptura de la identidad como educadores por parte de quienes trabajan con adultos.

El problema es que el propio educador de adultos ha introyectado estas diferencias en un sentido autodevaluativo, con lo que se dificulta el proceso de construcción de su identidad como educador.

La identidad profesional, al igual que la identidad personal, se va obteniendo a través de reconocerse en los otros y de sentirse semejante y diferente a la vez.

Avanzar en el proceso de construcción de identidad profesional del educador de adultos significa que tiene que desarrollarse una autoconsciencia del sujeto respecto a sus propias deficiencias y que diferencie entre las dificultades experimentadas por sus propias carencias y las derivadas del condicionamiento personal, social e institucional.

Para finalizar este capítulo no quiero dejar de enfatizar que el proceso de constitución de la identidad del educador y el de la profesionalidad van aparejados con los procesos de formación, así como con las condiciones deseables para fortalecer la constitución de la identidad profesional como educadores y educadoras de jóvenes y adultos y todo lo que ella implica, de acuerdo con los planteamientos de los teóricos revisados, y que puede concretarse en 7 puntos básicos: obtención de un salario digno; estabilidad laboral; mejora de las condiciones en las que desarrolla su actividad; formación; ética, competencia profesional, compromiso social y un reconocimiento serio de su labor por parte de las instancias oficiales, de la sociedad civil y de ellos mismos.

5. LA FORMACIÓN COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DE IDENTIDAD PROFESIONAL EN LOS EDUCADORES DE EPJA

5.1. Contexto institucional.....	366
5.1.1. El contexto institucional de la UPN	367
5.2. Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA).....	368
5.3. Plan de Estudios.	369
5.4. Propuesta de formación.....	376
5.4.1. Destinatarios: procedencia y formación.	376
5.4.2. Fundamentos de la propuesta de formación.....	384

La formación docente, de acuerdo con Remedi (1989), es uno de los elementos que apoyan la constitución de identidad profesional de los docentes, esto mismo se puede aplicar al caso de las y los educadores de personas jóvenes y adultas (ver Capítulo 3), pues el educador necesita “hacerse a sí mismo” y pasar por un momento de conciencia de sí mismo como educador; en ese hacerse y tomar conciencia la formación le proporciona coherencia, seguridad y sentido de su quehacer.

De acuerdo con lo anterior, y como el objetivo de este trabajo es rebasar la revisión y reflexión teórica para realizar una intervención pedagógica, la pregunta que me guió fue: ¿Desde dónde y cómo intervenir para apoyar la constitución de la identidad profesional de las y los educadores de personas jóvenes y adultas?

La respuesta a esta pregunta se generó a partir de mi propia práctica educativa como mediadora en la formación de educadores de jóvenes y adultos, y fue así como desde este ámbito de intervención se planteó la pertinencia de diseñar y aplicar una propuesta para la formación, como respuesta a uno de los objetivos generales de la investigación.

En este capítulo, primeramente, se ubica a la propuesta de formación diseñada en el contexto institucional en que se llevó a cabo: la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco), que se localiza en la Ciudad de México, Distrito Federal.

Posteriormente, se presentan las características de las y los participantes en términos del tipo de práctica que desarrollan, la formación que tienen y la que manifiestan que requieren en torno al campo de la educación de jóvenes y adultos.

Finalmente, se cierra el capítulo con los fundamentos teóricos de la propuesta de formación y se anotan algunas preocupaciones que estuvieron presentes en el diseño de la misma. En el gráfico 5.1 se concretan los puntos medulares de la propuesta de formación.

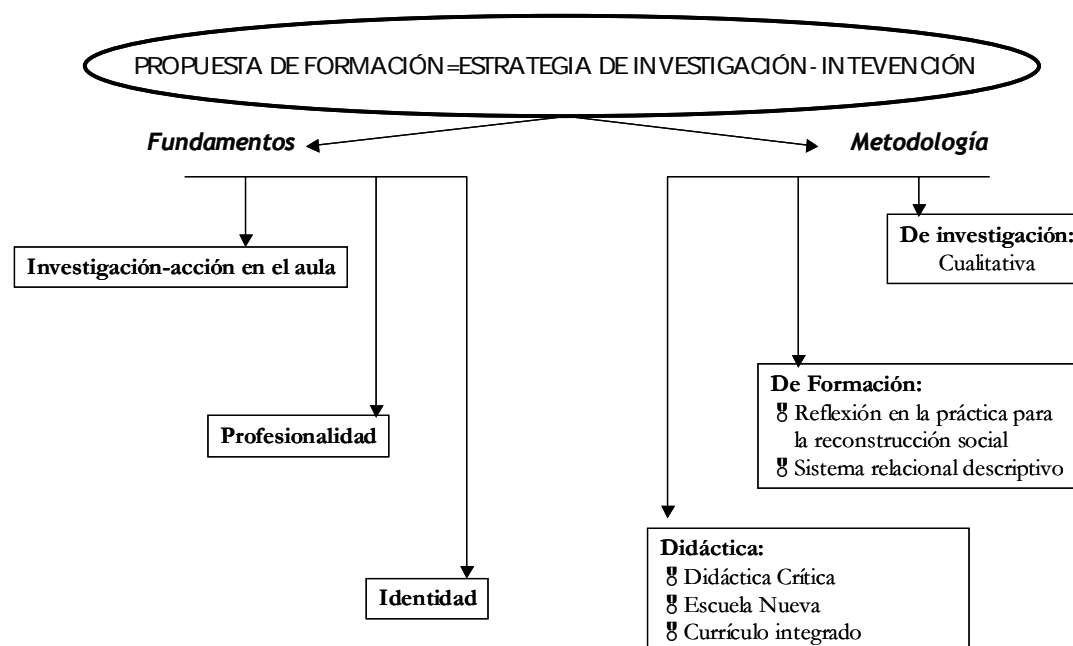


Gráfico 5.1.:Puntos medulares de la propuesta de formación.

5.1. Contexto institucional.

Como se hizo mención en el capítulo 4, la UPN es una de las dos instituciones en México en cuya misión explícita se plantea la posibilidad de ofrecer formación para los educadores que se desarrollan en el campo de la EPJA, y la única institución que ofrece tanto formación inicial como formación permanente a las y los educadores de personas jóvenes y adultas, ya que los otros organismos, tanto gubernamentales como no gubernamentales, que realizan algunas acciones de formación dirigidos a esta población, lo hacen sólo como parte de la formación permanente.

La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, es una institución de educación superior que tiene varios programas de formación, uno de ellos es el Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA), que atiende los proyectos y programas relacionados con la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA). La Licenciatura en Educación de Adultos es uno de los programas del PROIDEA; en el primer semestre del mapa curricular de dicha licenciatura se encuentran varios seminarios-taller, dos de ellos son: Metodología del Trabajo Educativo con Adultos y Descripción de la Práctica Educativa. Precisamente, la propuesta de formación para favorecer el proceso de constitución de la identidad de las y los educadores de jóvenes y adultos fue parte de los seminarios-taller mencionados.

Fue, pues, la UPN en su sede central, Ajusco, la institución en la que se desarrolló la presente investigación y, por lo tanto, la aplicación de la propuesta de formación.

5.1.1. El contexto institucional de la UPN

La Universidad Pedagógica Nacional es una Institución pública de educación superior que tiene el carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Fue creada el 29 de agosto de 1978 por Decreto Presidencial.

La Universidad Pedagógica Nacional tiene como propósito *“prestar, desarrollar y orientar los servicios de educación superior encaminados a la formación de profesionales de la educación, tomando en cuenta las necesidades educativas del país”*. (UPN. Proyecto Académico, 1993:19).

Su cobertura en el ámbito nacional se da a través de 74 Unidades, 218 subsedes y la sede central, Ajusco, en la Ciudad de México.

Entre las principales acciones que ha desarrollado se encuentran:

- Dar continuidad y fortaleza, a nivel nacional, a la formación del profesorado de educación básica a través de la elaboración de propuestas curriculares a nivel licenciatura, en: Educación Básica (modalidad a distancia), Educación Preescolar y Educación Primaria (modalidad semiescolarizada).
- Impulsar la formación inicial de diversos profesionales de la educación, a través de licenciaturas escolarizadas en: Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Administración Educativa, Educación Básica y Educación Indígena; y semiescolarizada, en Educación de Adultos. Estos programas se ofrecen básicamente en la sede central y en unas cuantas de las Unidades del resto del país. Actualmente, se está trabajando en el diseño de la Licenciatura en Intervención Educativa que se ofrecerá a nivel nacional, estructurada con un tronco común y distintas terminales, entre ellas la de Educación de Adultos.
- Apoyar a un sector poco atendido, los indígenas, a través de la formación del magisterio incorporado a esas zonas del país, mediante la licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (modalidad semiescolarizada).
- Contribuir al desarrollo de la docencia, de las prácticas educativas profesionales y de la investigación educativa, a través de programas de postgrado: Especialización, Maestría y Doctorado.
- Dar respuesta a necesidades específicas de formación de los educadores de los distintos niveles y modalidades educativas por medio de cursos de actualización y diplomados.
- Fomentar la creación de nuevos conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos, mediante la investigación.

La Universidad Pedagógica Nacional como institución educativa encargada de la formación profesional de los agentes educativos en el país asume, como parte de su compromiso, la atención a las y los educadores de jóvenes y adultos; este compromiso lo concreta a través del Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA) adscrito a la Dirección de Docencia.

A través del PROIDEA, la UPN ha impulsado y apoyado la formación de los educadores y las educadoras que se encuentran en el campo de la EPJA mediante cursos de actualización, diplomados, licenciatura, especialización y maestría.

5.2. Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA).

Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA), es el actual nombre oficial con el que se conoce a la estructura académica responsable de atender, a nivel institucional, las acciones de docencia, investigación y extensión universitaria relacionadas con el campo de la EPJA.

La historia del PROIDEA se inicia en 1982, en aquel entonces era la Academia de Educación de Adultos de la Dirección de Docencia de la UPN. Su misión, desde sus inicios, fue atender la formación de los educadores y educadoras que desarrollan su práctica educativa en este campo.

La mencionada Academia inició su trabajo de formación de educadores de adultos con el programa escolarizado de Licenciatura en Educación de Adultos, que se ofreció de 1982 a 1986.

Posteriormente, en 1986, en el contexto de la evaluación institucional, el proyecto de la Academia se reestructuró con la finalidad de generar propuestas educativas más pertinentes, tanto a las necesidades propias del campo de la educación de las personas adultas, como a las necesidades y características de las y los educadores incorporados al mismo. La reformulación de esta experiencia dio como resultado el Programa para la Formación en Educación de Adultos (PROFEDA) en el que se empieza a tener un mayor conocimiento, análisis y reflexión del campo, lo que derivó en una mayor apertura en torno a las estrategias de acción para atender la formación de las y los educadores y para profundizar en el estudio del campo. Es así como se empezaron a impulsar diversas modalidades y contenidos de formación, se realizaron algunas investigaciones y se llevaron a cabo foros y convenios con otras instituciones.

En torno a las modalidades y contenidos de formación, en el PROFEDA se estableció la atención a la formación de los educadores, con programas a nivel de Licenciatura y postgrado, así como a través de cursos de actualización y diplomados. En los hechos, se ofrecieron:

- Diversos cursos de actualización cuyas temáticas atendieron, entre otras, situaciones de las prácticas educativas con adultos relacionadas con: alfabetización, género, trabajo grupal, matemáticas, capacitación.
- Tres Diplomados: *La Práctica Educativa con Adultos* (ofertado en la sede central Ajusco y en la Unidad de San Luis Potosí); *El Aprendizaje de los Adultos* y *La Educación Básica con Adultos*
- Especialización en *Formación de Educadores de Adultos* (ofertada en la sede central, Ajusco y en la Unidad de San Luis Potosí)
- Maestría en Educación, con campo terminal en Educación de Adultos. (que se impartió a dos generaciones).

La licenciatura se cerró en 1986 para ser evaluada y rediseñada, pero por falta de condiciones de diversa índole, como poca planta docente, excesiva carga de trabajo por la atención a otros programas, demandas de apoyo de otras instituciones, falta de presupuesto y de preocupación real en el campo, por parte de la institución, entre otras, no fue factible realizar la evaluación, rediseño y reapertura de la licenciatura.

La maestría se cerró después de ofertarse por segunda vez, debido, entre otras situaciones, a la carencia de una planta docente con grado de maestría y con experiencia y conocimiento del campo.

El PROFEDA fue sometido a una evaluación de sus alcances y limitaciones, lo que llevó a su reformulación, para dar origen, en 1996, al Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA), con el propósito de que el trabajo que la UPN desarrolla en el campo de la educación de adultos tenga mayor calidad y, asimismo, para consolidar la formación de educadores e impulsar de manera significativa la investigación y la difusión, a partir de un trabajo interinstitucional.

Entre sus políticas de formación destacan:

- Trabajar modalidades de formación flexibles, acordes con las características y necesidades de los educadores.
- Buscar articular en el diseño curricular diversos niveles y modalidades de formación.
- Atender prioritariamente la formación de las y los educadores de las personas adultas en servicio, independientemente del grado de escolaridad.

A través del PROIDEA se han realizado, entre otras, las siguientes acciones de formación:

- Cursos de actualización, convocados por la UPN e impartidos en su sede, relacionados con género, elaboración de material didáctico. Cursos de actualización convocados por otras instituciones que solicitaron el apoyo del PROIDEA, relacionados con temas como profesionalidad y trabajo grupal, entre otros.
- Diplomados: *La Práctica Educativa con Adultos* (ofertado en la sede central Ajusco y en la Unidad de San Luis Potosí); *Sistematización de las prácticas educativas con adultos* (En colaboración con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA), *La Práctica Educativa de los educadores de Adultos* (Ofertado en las sede central Ajusco y en las Unidades de Puebla, Morelia, Nayarit y Colima), *Políticas Públicas y Demandas Sociales en la Educación de Adultos*, *Educación de adultos, ciencia y sociedad*, *Aspectos socio-políticos e históricos de la educación de adultos*, *Psico-sociología de los sujetos en la educación de adultos*, *Procesos de enseñanza-aprendizaje con personas jóvenes y adultas*.
- *Licenciatura en Educación de Adultos*
- *Especialización en Formación de educadores de adultos*.
- Asesoría y apoyo para la apertura y consolidación de ofertas de formación a educadores de personas jóvenes y adultas en distintas Unidades de la UPN.

Es en el contexto del PROIDEA en donde se generó el rediseño de la licenciatura en educación de adultos, con el propósito de profesionalizar al educador de adultos.

5.3. Plan de Estudios.

“En 1982 se propuso por primera vez, en la modalidad escolarizada, la Licenciatura en Educación de Adultos. En ese tiempo se consideró un programa de formación novedoso en su tipo dentro del sector educativo, puesto que no existía otra institución ofertante similar. En 1986, sin embargo, y considerando sus escasos resultados en términos de matrícula, la

licenciatura se cierra temporalmente bajo el compromiso de evaluarla e identificar las causas de su baja demanda". (UPN: 1999, Licenciatura en Educación de Adultos)

Algunas problemáticas que presentaba la primera propuesta de licenciatura, según el documento rector del PROIDEA, tienen relación con la demanda de planes y programas de estudio flexibles, amplios, innovadores, en donde se valoren los saberes adquiridos en la práctica social amplia y diversa, así como la necesidad de apertura hacia nuevos campos de acción.

En septiembre de 1999 la Licenciatura en Educación de Adultos (LIEDA) se reabrió con un nuevo diseño curricular y en modalidad semiescolarizada.

Las acciones de formación de educadores de jóvenes y adultos que la Academia de Educación de Adultos ha desarrollado, a lo largo de los 20 años que tiene de existencia, han constituido experiencias de búsqueda en relación con qué aspectos y cuáles mecanismos instaurar para hacer coincidir una propuesta de profesionalización del educador de adultos con sus condiciones de trabajo (tiempo, salarios, estabilidad laboral, capacitación, etcétera), con sus necesidades de formación y actualización y con sus expectativas de cambio. Es con este espíritu que surge la propuesta de la nueva licenciatura.

Cabe señalar que en esta nueva propuesta de Licenciatura en Educación de Adultos se explicita y trata de concretar la preocupación por incorporar elementos que permitan favorecer la identidad de los educadores de jóvenes y adultos. Esto se produjo a raíz de la insistencia e influencia de la autora de esta tesis en diversas reuniones académicas en las que se discutió el rumbo que tendría que tomar la nueva propuesta.

La LIEDA se estructuró en una modalidad flexible, semiescolarizada, para permitir a los educadores de adultos asistir al aula y, a la vez, realizar trabajo dentro de este campo, porque se considera importante que exista una permanente inserción en la práctica durante el proceso de formación para retomar necesidades y preocupaciones concretas, así como para articular y confrontar la teoría y la práctica, favorecer que el educador de adultos desarrolle una actitud crítica y reflexiva, y reoriente su práctica, si lo considera necesario, a través de la teoría.

En el documento de la LIEDA (UPN: 1999) se plantea la prioridad de que las y los educadores desarrollen una actitud indagatoria permanente para convertir los retos que se presenten durante su intervención educativa en temáticas de investigación, no con el afán de generar teorías sino para solucionar problemas concretos e innovar, lo cual sólo se puede lograr mediante un proceso de formación que rebase la inmediatez de la práctica educativa misma.

La licenciatura se ofrece tanto a educadores que ya se encuentran trabajando en el campo como a las personas que han concluido su bachillerato y deseen tener una formación inicial en educación de adultos.

Objetivo General:

Formar profesionales en el campo de la Educación de Adultos que mediante la reflexión teórica de sus experiencias desarrollen las capacidades y habilidades que les permitan interpretar e intervenir en la realidad de los

diferentes ámbitos de este campo con el propósito de diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas pertinentes y de calidad.” (UPN, 1999. Documento de la LIEDA).

Entre los Propósitos, cabe destacar:

- ☉ Favorecer la construcción de la identidad del educador de adultos,
- ☉ Fomentar la cultura de la calidad profesional del educador de adultos,
- ☉ Profesionalizar la práctica de este educador,

Los requisitos de ingreso son, en términos de escolaridad: nivel bachillerato completo, o egresado de Normal Básica, o de la Escuela Nacional de Educadoras, o equivalente; y, en términos de experiencia: seis meses de experiencia en educación de adultos en cualquiera de sus modalidades, ámbitos o niveles (no imprescindible).

El estudiante asiste a la Universidad durante dos jornadas semanales de 6 horas cada una.

La licenciatura está integrada por ocho semestres cada uno de los cuales se ofrece como diplomado para ser cursados por aquellos educadores de adultos cuyo interés esté centrado en aspectos muy puntuales de formación. Del 1° al 6° semestre no hay una seriación específica, pero el 7° y 8° semestres sí son seriados. Cada semestre o diplomado es considerado como un Bloque Curricular y constituye una unidad independiente del conjunto del mapa curricular. Los ocho semestres se articulan verticalmente por tres ejes: el teórico-metodológico, el de procesos grupales y el de indagación y administración de la práctica educativa.

El Eje de indagación y administración de la práctica educativa posibilita que el estudiante se incorpore al campo de la investigación aplicada a nivel básico vinculando la teoría con la práctica.

El Eje Teórico-Metodológico favorece el que el estudiante tenga elementos para ubicar sus propuestas de intervención y adquiera más claridad sobre los factores que influyen en el desarrollo del campo de la educación de adultos.

El Eje de Procesos Grupales favorece la reflexión de su propio proceso de formación, reconocer la importancia de la subjetividad y su papel en la consecución de la tarea, así como las problemáticas dentro de las instituciones y su influencia en el quehacer educativo del educador de adultos y en la constitución de su identidad profesional.

“Cada bloque curricular (semestres-diplomados) cuenta con un objetivo específico.

Objetivos específicos de los semestres:

La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos.

- 1° *Construir un espacio de reflexión colectiva que permita a los estudiantes incorporarse a la práctica educativa en el campo de la educación de adultos y describirla, reconocerse en ella e identificar a sus educandos; asimismo, identificar los elementos básicos que la constituyen y la metodología a la que recurren para realizar su trabajo educativo, mediante la adquisición de elementos teóricos, instrumentos de*

indagación y el reconocimiento de la importancia en la construcción de un grupo de aprendizaje.

Educación de adultos, ciencia y sociedad.

- 2º Favorecer en el estudiante la posibilidad de iniciarse en el conocimiento socio-histórico del campo de la educación de adultos, a partir del cual pueda visualizar los elementos que le permitan ubicar contextualmente su práctica y analizarla desde una perspectiva social, mediante la revisión de los aportes que se han hecho desde la filosofía, la ideología, la ciencia, la comunicación social, las corrientes pedagógicas y los debates actuales sobre el campo.

Aspectos socio-políticos e históricos de la educación de adultos.

- 3º El estudiante adquirirá los elementos teórico-metodológicos que le permitan ubicar su práctica educativa en un contexto socio-político y como objeto de estudio en el campo de la investigación social, mediante el análisis de los movimientos sociales emergentes, la construcción de los ámbitos en el campo de la educación de adultos, las entidades que les dan sentido, como el Estado, la sociedad, los grupos y las instituciones, apoyándose en diferentes enfoques metodológicos de la investigación social.

Psico-sociología de los sujetos en la educación de adultos.

- 4º Contribuir a la formación del educador de adultos que le permita comprender el marco psico-social de los sujetos con los que trabaja, a los grupos vulnerables y a la familia; y en el contexto de la reflexión grupal apoyada en algunas teorías del aprendizaje, tenga la posibilidad para reconocer sus particularidades como educador de adultos.

Procesos de enseñanza-aprendizaje con personas jóvenes y adultas.

- 5º Ofrecer al educador de adultos los conocimientos teórico-pedagógicos que le permitan, mediante de la reflexión colectiva sobre su práctica, adentrarse en el diseño curricular de propuestas educativas dirigidas a la población adulta, analizando las diferentes teorías del aprendizaje contemporáneas, el uso de los medios educativos que lo favorecen y las estrategias didácticas que subyacen a la diversidad de prácticas educativas de este campo.

La práctica educativa como práctica de intervención.

- 6º Proporcionar a los estudiantes los elementos teóricos y de indagación que les permitan adquirir los conocimientos fundamentales para la planeación, la ejecución, la evaluación y el seguimiento de propuestas educativas para adultos, que vinculadas a la comunidad, coadyuven al mejoramiento de la calidad de vida del lugar donde desempeñan su labor educativa.

El séptimo y octavo semestres no podrán cursarse como Diplomados por personas que no estén inscritas en la Licenciatura, de modo que responden a los siguientes objetivos:

- 7° *Ofrecer al educador de adultos elementos puntuales a los ámbitos de interés relacionados con su práctica, para elaborar un proyecto de intervención que posibilite el comienzo de su trabajo para titulación, así como favorecer la construcción de la identidad profesional del educador de adultos.*
- 8° *Propiciar la aplicación de su proyecto para terminar su trabajo de titulación con resultados que garanticen la respuesta a las necesidades detectadas en su labor educativa, además de revisar el proceso de formación profesional desde su inicio hasta la conclusión de la licenciatura.*

La Licenciatura en Educación de Adultos está constituida por 48 asignaturas, de las cuales 32 se plantean como seminarios teóricos y 16 como seminarios-taller. En total, la licenciatura tiene un valor de 352 créditos.

El estudiante de la Licenciatura trabajará 12 horas en aula (seminarios - taller) y 20 horas de trabajo en campo, en su propio lugar de trabajo (práctica asesorada), lo que hace un total de 32 horas a la semana” (UPN, 1999. Documento de la LIEDA).

El cuadro 5.1 muestra el mapa curricular de la mencionada licenciatura

MAPA CURRICULAR

EJES

Semestres	Indagación y administración de la práctica educativa		Teórico metodológico				Procesos grupales
1° <i>La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos.</i>	Instrumentos de indagación sobre la práctica educativa.	Taller integrador I	Descripción de la práctica educativa	Reconocimiento de los sujetos educativos	Elementos básicos de la práctica educativa	Metodología del trabajo educativo.	Introducción al aprendizaje grupal
2° <i>Educación de adultos, ciencia y sociedad.</i>	Contexto de la práctica	Taller integrador II	Ideología, ciencia y educación	Conceptualización de la educación de las personas adultas	Historia y situación actual de la educación de las personas adultas en México y en el contexto latinoamericano	Debates actuales en la educación de adultos	Procesos de comunicación en la educación de adultos
3° <i>Aspectos socio-políticos e históricos de la educación de adultos.</i>	Diagnóstico de la práctica.	Taller integrador III	Educación, Estado y sociedad	Ámbitos de la educación de las personas adultas	Movimientos sociales en México	Introducción a la investigación social	Grupos e instituciones
4° <i>Psicosociología de los sujetos en la educación de adultos.</i>	Sujetos y grupos en la educación de adultos.	Taller integrador IV	Educación y subjetividad	Psicosociología de la identidad.	Situación y condición de los sujetos educativos	Educación, familias, comunidad y trabajo	Malestar docente
5° <i>Procesos de enseñanza-aprendizaje con personas jóvenes y adultas.</i>	Programas educativos.	Taller integrador V	Teorías del aprendizaje	Diseño curricular y la educación de las personas adultas	Las personas adultas y sus necesidades de aprendizaje.	Los medios educativos en el campo de la educación de adultos	Didáctica en los procesos educativos con la población adulta
6° <i>La práctica educativa como práctica de intervención.</i>	Aplicación, evaluación y seguimiento de programas educativos.	Taller integrador VI	Políticas públicas	Proyectos y su vinculación con la comunidad y la escuela	Administración de proyectos en la educación de las personas adultas	Análisis institucional	Coordinación de equipos de trabajo
7°	Investigación educativa aplicada I	Taller integrador VII	Promoción social y ciudadanía I	Optativa I	Optativa II	Optativa III	Identidad profesional
8°	Investigación educativa aplicada II	Taller integrador VIII	Promoción social y ciudadanía II	Optativa IV	Optativa V	Optativa VI	Revisión y diagnóstico de los procesos grupales.

Cuadro 5.1.: Mapa curricular de la LIEDA. Fuente: UPN; 1999. Documento de LIEDA

El primer semestre de la LIEDA: Diplomado "La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos" es el que, para este trabajo, interesa ser mostrado más en detalle (ver cuadro 5.2), ya que es ahí en donde se inserta la propuesta de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de personas jóvenes y adultas, motivo de esta tesis, por lo que se considera pertinente presentar un panorama de cada una de las 6 materias que lo conforman, tal y como fueron planteadas en los programas sintéticos.

Recordemos que el objetivo del Semestre es *“Construir un espacio de reflexión colectiva que permita a los estudiantes incorporarse a la práctica*

educativa en el campo de la educación de adultos y describirla, reconocerse en ella e identificar a sus educandos; asimismo, identificar los elementos básicos que la constituyen y la metodología a la que recurren para realizar su trabajo educativo, mediante la adquisición de elementos teóricos, instrumentos de indagación y el reconocimiento de la importancia que tiene la construcción de un grupo de aprendizaje". (UPN; 1999. Documento de LIEDA).

Materia: Instrumentos de Indagación sobre la práctica educativa.
<p>Objetivo: <i>"El estudiante conocerá instrumentos de observación, con el propósito de obtener datos, analizarlos y describir su práctica educativa"</i></p> <p>Contenidos sintéticos: - Instrumentos para poder describir la práctica educativa. - Diario de campo, Observación (enfoques), Entrevista, Cuestionarios.</p>
Materia: Descripción de la práctica educativa
<p>Objetivo: <i>"Los alumnos reconocerán y describirán, a partir de sus prácticas profesionales, una práctica educativa concreta del campo de la educación de adultos."</i></p> <p>Contenidos sintéticos: - Elementos constitutivos de la práctica educativa. - La práctica educativa como universo de reflexión. - Elementos para la descripción.</p>
Materia: Reconocimiento de los sujetos educativos
<p>Objetivo: <i>"Los estudiantes comprenderán, a partir de referentes teóricos diversos, los diferentes conceptos de adultez, analizarán de manera general los aspectos psicológicos que intervienen en el aprendizaje de los adultos y las características generales del educador de adultos..."</i></p> <p>Contenidos sintéticos: - Importancia de la caracterización. - Necesidades de los diferentes grupos. - Relaciones educador-educando.</p>
Materia: Elementos básicos de la práctica educativa
<p>Objetivo: <i>"Los alumnos identificarán los diversos elementos que intervienen en la práctica educativa de adultos, mediante la recuperación de sus prácticas profesionales concretas..."</i></p> <p>Contenidos sintéticos: - Conceptos básicos: educación, formación, capacitación - Elementos que confluyen en la práctica educativa: educador, educando, contenidos, recursos didácticos.</p>
Materia: Metodología del trabajo educativo.
<p>Objetivo: <i>"Los estudiantes se aproximarán a las diversas metodologías que pueden emplearse en la educación de adultos..."</i></p> <p>Contenidos sintéticos: - Paradigmas en la formación docente. - Métodos y técnicas. - Enseñanza y aprendizaje con adultos.</p>
Materia: Introducción al trabajo grupal.
<p>Objetivo: <i>"Favorecer la construcción de un grupo de aprendizaje en el que las y los participantes, a partir de la recuperación</i></p>

y reflexión sobre sus prácticas educativas...se apropien de elementos teórico-metodológicos que les permitan tener una mayor comprensión de los procesos grupales...”

Contenidos sintéticos:

- El grupo como objeto de conocimiento
- La concepción operativa de los grupos.
- Importancia de la observación en los grupos de Aprendizaje
- Algunas dificultades en la coordinación de grupos de Aprendizaje.

Cuadro 5.2.: Desglose de las materias de primer semestre.

Cabe señalar que al elaborar los programas analíticos los planteamientos plasmados en los programas sintéticos se afinaron y reorientaron, con base en la discusión del equipo docente a cargo de elaborar los programas analíticos y aplicarlos, y a partir de la toma de decisiones de cada uno de los docentes responsables de la(s) materia(s).

Fue en las materias de *Descripción de la práctica educativa y Metodología del trabajo educativo*, en las que se desarrolló la propuesta. Cabe señalar que se trató de influir en el resto del equipo docente para articular el diplomado en su conjunto con las orientaciones básicas que fundamentan la propuesta: perspectiva de formación docente de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, específicamente el enfoque de investigación-acción y formación del profesor(a) para la comprensión; orientarse hacia favorecer la profesionalidad y la constitución de la identidad como educadores de jóvenes y adultos. Durante la segunda experiencia en que se puso en marcha la propuesta hubo oportunidad de realizar un trabajo más articulado y complementario con los docentes de *Instrumentos de Indagación sobre la práctica educativa e Introducción al trabajo grupal*

5.4. Propuesta de formación.

En este apartado antes de entrar directamente a la propuesta de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional, se abordan algunas características de los educadores y educadoras de adultos participantes que permiten tener una aproximación a sus prácticas educativas, a la formación que tienen relacionada con el campo educativo de jóvenes y adultos y a las necesidades, en términos de formación, que manifiestan tener o que se derivan de sus comentarios y escritos.

Por otra, se explicitan los fundamentos y características generales de la propuesta de formación.

5.4.1. Destinatarios: procedencia y formación.

En este punto se incluye una breve concentración descriptiva de las características generales de las prácticas que desarrollan las y los educadores de jóvenes y adultos de los dos grupos en los que yo coordiné el desarrollo de la presente propuesta de formación.

Los datos se obtuvieron a través de la información recogida en los distintos instrumentos utilizados, así como por los comentarios realizados por los propios participantes y a través de los escritos que elaboraron.

El cuadro 5.3 muestra datos referentes a la institución laboral de procedencia, objetivo, funciones, destinatarios, así como del tipo de Teorías y metodologías utilizadas, manifestadas explícita e implícitamente en sus distintos escritos.

C A S O	Institución de procedencia		Puesto y Funciones	Objetivo	Destinatarios	Teorías que sustentan su práctica	Metodología utilizada	Recursos materiales
	Nombre	Tipo						
1	1.Centro de Desarrollo Social 2.Centro de Desarrollo Infantil (I)	Gubernamental.	1. Docente de Didáctica, Desarrollo de Niño y Análisis de Programas. 2. Directora	1. Formar, a nivel técnico, asistentes educativos. 2. Dirigir el funcionamiento del centro	1. Jóvenes que desean cursar la carrera de Asistente educativo. 2. Niños		1. Técnicas activas, retroalimentación grupal, observación, intercambio de experiencias.	
2	Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) (A3)	Gubernamental	Representante sindical en la subcomisión mixta de capacitación y Becas	Elaborar programas de capacitación, conseguir becas y coordinar grupos de preparatoria abierta.	Trabajadores de INAH			
3	Coordinación Ciudadana (K)	No Gubernamental	1.Promotora social: elaboración de materiales didácticos, capacitación a promotores, integración de grupos, seguimiento) 2.Asesora de secundaria para adultos materias de español y c. sociales. Alfabetizadora	1.Cambio social pacífico a base de células (grupos pequeños vecinales o regionales) organizados en proyectos productivos 2.Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Grupos pequeños vecinales o regionales, conformados por personas de distintas edades y con distintos niveles de escolaridad, desde primaria hasta educación superior; comunidades indígenas. Prioritariamente mujeres de clase social media baja.	Marxista	Comunidades Eclesiales de Base, y de Educación Popular, consisten en VER- PENSAR Y ACTUAR Análisis de la realidad política, reflexión social	Videos, artículos de revista periódicos y documentos de la organización. fotocopias, pintura, marcadores
4	Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) (J)	Gubernamental.	Docente de las Materias química 1, química 2 y química 3 (los tres niveles con laboratorio)	Formar profesionales técnicos en diferentes áreas para que se integren a la productividad y/o ingresen a estudiar una licenciatura	Jóvenes mayores de 15 años y menores de 21 años, del nivel bachillerato		Didáctica tradicional y tecnología educativa. Aplicación de exámenes; apuntes, materiales didácticos; prácticas de laboratorio,	
5	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (M4)	Gubernamental	Docente de las materias comunicación cotidiana y laboral, Comunicación para la ciencia y la tecnología	Institucional: Formar profesionales técnicos en diferentes áreas De las materias que el alumno se comunique de manera eficaz.	Jóvenes de 15 a 20 años que cursan una carrera técnica y el bachillerato a la vez.		Tradicional, académica. Ocasionalmente se aplican técnicas diferentes a las señaladas por la institución, como: historias, teatro, investigación	acetatos, retroproyector, pizarrón, hojas de rotafolio, relatos de ciencia, folletos, audios, cintas, guías, anuncios, periódicos, revistas...
6	Escuela Nacional de Maestros (B)	Gubernamental.	Docente de las materias Español y su enseñanza I y II	Formar licenciados en educación primaria cuyo campo laboral serán las escuelas primarias oficiales del Distrito federal	Jóvenes, entre 18 y 30 años, mayoritariamente mujeres de situación económica baja.	Educación socializante y transformadora. No neutralidad ideológica. Andamiaje.	Modelos de entrenamiento y observación; demostración, prácticas. Técnicas grupales. Aprendizaje grupal.	

Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los Educadores de EPJA

7	Subdirección de Apoyo a la Mujer y la Familia del DIF (Desarrollo Integral de la Familia) (S3)	Gubernamental	Promotora comunitaria: difusión, coordinación, impartición y evaluación de pláticas y talleres	Prevención y Atención de la Violencia Familiar	Población joven y adulta	Educación popular	Escuela nueva	
8	Secundaria para trabajadores (O)	Gubernamental	Docente de inglés	Proporcionar Educación Media Básica	Jóvenes y adultos. Hombres, entre 15 y 20 años; algunas mujeres de más de 30 años, madres. 60% son empacadores voluntarios, 40% empleados en negocios, pocos "hijos de familia". La mayoría repite algún grado	Enfoque comunicativo,	Uso de diálogos y ejemplos cotidianos para integrar sus conocimientos anteriores con los nuevos. Canciones. Motivación. Adaptación del programa a los educandos	<i>Grabadora, videocassetera, computadoras, biblioteca, papel cartulina, marcadores, colores, etc</i>
9	Instituto Nacional para la educación de los Adultos (INEA) R	Gubernamental.	Técnico docente: organizar, promover los programas y capacitar asesores	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica			
10	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (E3)	Gubernamental	Docente de las materias comunicación cotidiana y laboral, Comunicación para la ciencia y la tecnología	Formar profesionales técnicos en diferentes especialidades.	Jóvenes y adultos de diferentes edades	Enfoque comunicativo. Educación tradicional, tecnología educativa	Técnicas grupales, improvisación oral de diálogos, transcripción identificación de anuncios radiofónicos y gráficos	<i>Audiocintas, letreros, señales, grabaciones, anuncios de periódicos y revistas. cédula de apoyo</i>
11	Centro de Promoción y Educación Profesional A.C. (E)	No Gubernamental	Coordinadora administrativa	Formar técnicos en Trabajo Social	Trabajadores Sociales empíricos.		Teoría-práctica reflexionada	
12	Desarrollo Integral de la Familia-INEA(M3)	Gubernamental.	Asesora de educación básica: alfabetización, primaria y secundaria	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Jóvenes y adultos que sin educación básica	Humanismo	Método de la Palabra Generadora. Tomamos cafecitos, llevan cosas de comer, hacemos un intermedio.	
13	Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) (G3)	Gubernamental	Orientadora educativa y docente de: Orientación Educativa I Taller de Lectura y Redacción I	Formar técnicos en diversas áreas.	Jóvenes interesados en cursar una carrera técnica			
14	Instituto Nacional para la educación de los Adultos (INEA). Nóminas (D)	Gubernamental	Técnico superior. Elaborar nómina, control de plantilla, capacitar para el sistema de nómina, actualizar el padrón.	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Personal del INEA			
15	Instituto Nacional para la educación de los Adultos (INEA) (J3)	Gubernamental.	Técnico Docente. Organización y realización de trámites; formación y seguimiento de círculos de estudios y asesores.	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica y asesores de educación básica			

16	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) (G)	Gubernamental	Coordinadora de los diferentes eventos, cursos y talleres en el Departamento de Capacitación y Desarrollo (detectar necesidades, elaborar planes, programas, manuales y coordinar los cursos)	Institucional: Promover el desarrollo integral del individuo y la oportunidad de acceso a educación, cultura, recreación y deporte. Del departamento: desarrollar habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes del trabajador para mejorar calidad, eficiencia y productividad	Empleados de CONACULTA			
17	INEA (JC)	Gubernamental	Técnico Docente: organizar, atender y dar seguimiento al proceso educativo.	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica y asesores de educación básica			
18	Servicios educativos integrados al estado de México, Misiones culturales (M2)	Gubernamental	Responsable de zona escolar: Atender problemas técnicos-pedagógicos, laborales, y administrativos; programar capacitaciones.	Propiciar el desarrollo de la comunidad en todos los aspectos a través de capacitación para el trabajo, recreación, alfabetización, primaria y secundaria.	Comunidades de la zona escolar de misiones culturales 02, Toluca Sur			
19	Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) (M)	Gubernamental	Docente de inglés	Formar en licenciaturas relacionadas con Arqueología y Antropología	Estudiantes de la licenciatura en Arqueología		Enseñanza de gramática, técnicas para comprensión de lectura.	
20	Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Programa de Educación básica (A)	Gubernamental	Asesora de Educación básica	Ofrecer servicios de educación básica para jóvenes y adultos	Mujeres y hombres; mayores de 15 años, predominando las de rango entre 15 y 20 años		Que ellos den la clase, que escriban en el pizarrón,	
21	Frente Auténtico del Trabajo. Red de Mujeres. Cooperativa Urbana popular de ahorro y el consumo (S2)	Gubernamental	Educadora popular en derechos humanos, constitucionales y de la mujer; así como en artesanías.	Formar en artesanías, y aspectos relacionados con los derechos constitucionales y los derechos humanos	Mujeres jóvenes y adultas		Para artesanía segmento teórico, y práctico. Para derechos: artículos periodísticos, mapas conceptuales, dibujos, audiograbación. Ambiente afectuoso.	
22	INEA (P)	Gubernamental	Asesor de Educación básica	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Alumnos entre 15 y 40 años de edad la mayor parte mujeres		Tradicional, academicista (exposiciones)	<i>pizarrón, butacas</i>
23	Escuela de Educación de Adultos Tierra y Libertad (J2)	Gubernamental	Docente de las materias de historia, español y literatura	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Jóvenes entre 15 y 28 años, México- Estadounidenses, Estadounidenses y centroamericanos			
24	INEA (M5)	Gubernamental	Técnico Docente: formar, dar seguimiento y evaluar grupos; formar asesores	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Jóvenes y adultos de la comunidad y jóvenes del Servicio Militar Nacional			

Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los Educadores de EPJA

25	INEA (C2)	Gubernamental	Técnico Docente: organizar, supervisar, dar seguimiento a los programas del instituto	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica		Alfabetización con el Método global de análisis estructural; uso de carteles, cassettes; objetos para que aprendan a contar (frijoles...)	
26	1. CONALEP 2. INEA (JM)	Gubernamental.	1. Docente 2. Asesor de secundaria y preparatoria	1. Formar profesionales técnicos en diferentes especialidades 2. Ofrecer servicios de educación básica para adultos	1. Edad entre 15 y 25 años, mayoritariamente mujeres. 2. Personas mayores de 15 años que no concluyeron su educación básica		<i>Narrarles, que se empiecen a imaginar, que viajen; retroalimentación; inter cambio de conocimientos.</i>	
27	Centro de educación Extraescolar (CEDEX) (G)	Gubernamental	Docente de matemáticas en preparatoria abierta	Ofrecer servicios de educación básica y media superior	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica y media superior.			
28	INEA (G4)	Gubernamental	Dirección académica: actualizar, modificar y corregir las guías de secundaria y los textos de alfabetización y primaria.	Ofrecer al adulto joven usuario los elementos necesarios para presentar el examen al nivel medio superior.	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica			
29	Instituto Nacional para la educación de los Adultos (V)	Gubernamental	Técnico Docente: organizar, supervisar, dar seguimiento a los programas del instituto.	Promover, organizar e impartir servicios educativos a la población mayor de 15 años que no sabe leer y escribir o no ha concluido Educación Básica	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica			
30	INEA (C3)	Gubernamental	Técnico Docente: organizar, supervisar, dar seguimiento a los programas del instituto.	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica	Paulo Freire "la educación es praxis, reflexión, y acción...". [La considera compleja por que no tiene formación pero ya se está formando]		
31	Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (E2)	Gubernamental	Coordinar los trabajos en el Taller de Maestros de secundaria para el diseño de materiales didácticos.	Enseñar el trabajo con herramientas metodológicas de diseño, de representación, de manufactura.			Oír ideas diversas, buscar información, provocar la generación y delimitación de ideas	<i>Pizarrones, rotafolios, retroproyector, colores, cartulinas, etc.</i>
32	INEA (S)	Gubernamental	Técnico Docente: organizar, supervisar, dar seguimiento a los programas del instituto.	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica			
33	INEA (E5)	Gubernamental	Técnico Docente: organizar, supervisar, dar seguimiento a los programas.	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica			
34	INEA (W)	Gubernamental	Técnico Docente: organizar, supervisar, dar seguimiento a los programas.	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica			

35	Escuela Secundaria para Trabajadores (G6)	Gubernamental	Director	Ofrecer educación media a trabajadores.	Jóvenes y adultos que no pueden cursar la secundaria en una escuela diurna por diversas razones, entre ellas porque trabajan.			
36	Centro de Enseñanza Intensiva (CEI) (C)	Gubernamental	Docente de preparatoria abierta.	Ofrecer servicios de educación básica y media superior para adultos	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica			
37	1. INEA (A) 2. Vendedor de material didáctico	1. Gubernamental 2. Por su cuenta	1. Asesor: Facilitar el proceso educativo en un círculo de estudios. 2. Vendedor de material didáctico a profesores.	1. Ofrecer servicios de educación básica para adultos	1. Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica			
38	Centro de Trabajo "Pueblo Tepetlapa" (L)	Gubernamental	Docente de taquigrafía, archiconomía, contabilidad y ortografía.	Ofrecer servicios de educación técnica.				
39	INEA (G5)	Gubernamental	Técnico Docente: organizar, supervisar, dar seguimiento a los programas.	Ofrecer servicios de educación básica para adultos	Jóvenes y adultos que no concluyeron su educación básica			

Cuadro 5.3.: Tipo de práctica que desarrollan.

Muchos de ellos no pudieron explicitar los enfoques teóricos que utilizan ni los metodológicos, así que cuando había la información suficiente, se dedujo el tipo de enfoque teórico metodológico que utilizan, aunque ellos no lo tienen claro.

Para complementar la descripción de las características de las y los participantes, en el cuadro 5.4 se muestra, en términos generales, el tipo de formación que han obtenido y la que manifiestan necesitar para desarrollar su actividad educativa con jóvenes y adultos.

C A S O	Formación	Fuente de donde la obtuvieron	Perspectivas y modelos de formación	Necesidades de formación
1	Bachillerato Técnico en trabajo Social; Cursos de capacitación (I)	Escuela Técnica; Secretaría de Educación Pública; Compañeras y Supervisores	Perspectiva Técnica: Modelo de entrenamiento. Perspectiva práctica: Enfoque tradicional.	Metodológicas y teóricas. Formación pedagógica: didáctica. Relaciones humanas
2	Antropología social (licenciatura inconclusa)(A3)	Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)	(No reporta datos)	Pedagógicas, psicológicas y en comunicación. Reflexión de la práctica, relaciones humanas. Lic. en Educación de adultos.
3	Bachillerato Técnico en Bibliotecología. Técnica en Nutrición. (K)	Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Escuelas técnicas. Experiencia en actividades de EPJA	Perspectiva práctica: Enfoque tradicional, Modelo de formación de entrenamiento	Forma de trabajar con grupos heterogéneos en escolaridad y necesidades. Promover la concienciación y compromiso social en los jóvenes y adultos. Consolidar la propia conciencia política y una actuación ética no elitista.
4	Ingeniero Químico Industrial (licenciatura inconclusa). Cursos y Diplomados de actualización, disciplinar y pedagógica.(J)	Instituto Politécnico Nacional CETIS UPN Institución Formación autónoma	Perspectiva academicista: enfoque comprensivo. Perspectiva técnica: Modelo de Entrenamiento	Formación técnico pedagógica. Vincular la formación escolar con las necesidades de la industria. La EPJA en otros países
5	Bachillerato Técnico en Trabajo social (M4)	CETIS Institución (poco)	Perspectiva técnica: Modelo de Entrenamiento.	Pedagógico: didáctica y relaciones humanas.

Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los Educadores de EPJA

6	Normal Superior. Especialización en "Lengua y Literatura Españolas". Actualización disciplinar y en formación de profesores (B)	Escuela Normal Superior Institución(poco) Formación autónoma	Perspectiva técnica: Modelo de Entrenamiento. Modelo de formación orientado individualmente.	Teoría pedagógica: procesos de aprendizaje en adultos. Reflexión crítica, recuperación de la experiencia; cambio de actitudes.
7	Bachillerato Técnico en Trabajo social. Cursos de actualización disciplinar (S3)	CETIS Formación autónoma	Perspectiva práctica: Enfoque tradicional, Modelo de observación	Especificidades de la EPJA.
8	Lengua y literatura francesa (licenciatura inconclusa). Didáctica de la lengua extranjera. Cursos de actualización disciplinar pedagógica y en formación de profesores. (O)	UNAM Centro Internacional de Estudios Pedagógicos Formación autónoma	Perspectiva técnica: Modelo de Entrenamiento. Modelo de formación orientado individualmente.	Pedagógico: didáctica
9	Bachillerato Cursos y Diplomados de actualización pedagógica. Actualización disciplinar (R)	Preparatoria pública Institución (UPN-INEA) Autodidactismo	Perspectiva Academicista: Enfoque enciclopédico. Modelo de formación orientada individualmente. Modelo de formación de Entrenamiento. Estrategia de formación en Centros con apoyo externo	Pedagógico Relaciones humanas.
10	Secretarial. Bachillerato. Cursos de actualización pedagógica. Capacitación basada en normas de competencia (E3)	Escuela técnica. Preparatoria abierta. Institución.	Perspectiva Técnica: Modelo de entrenamiento. Perspectiva práctica: Enfoque tradicional.	Técnico-Pedagógica, psicológicas. Reflexión de la práctica, relaciones humanas.
11	Bachillerato técnico en Trabajo Social (E). Diplomados de actualización pedagógica	Bachillerato de Universidad de Colima. Formación autónoma	Perspectiva técnica: Modelo de Entrenamiento. Modelo de formación orientada individualmente.	Pedagógicas. Reflexión crítica
12	Psicología (licenciatura inconclusa) Actualización disciplinar Cursos y Diplomados de actualización pedagógica(M3)	UAM Institución (poco) Autodidactismo Formación autónoma En la práctica	Perspectiva Academicista: Enfoque enciclopédico. Perspectiva práctica: Enfoque tradicional Modelo de formación orientada individualmente. Modelo de Entrenamiento.	Métodos y técnicas pedagógicas
13	Bachillerato técnico en Trabajo Social (G3)	CETIS Institución (poco)	Perspectiva técnica: Modelo de Entrenamiento	Pedagógicas: didáctica y relaciones humanas.
14	Bachillerato. Inglés. Computación. Cursos de actualización relacionados con su función. (D)	Preparatoria abierta. UNAM Institución Compañeros	Perspectiva técnica: Modelo de Entrenamiento. Perspectiva práctica: Enfoque tradicional.	Psicopedagógica y relaciones humanas.
15	Bachillerato. Cursos de actualización relacionados con su función. (J3)	Preparatoria pública Institución(poco)	Perspectiva técnica: Modelo de Entrenamiento.	
16	Licenciatura en Pedagogía Curso sobre capacitación Diplomado de actualización pedagógica (G)	UPN Institución (poco) Formación autónoma	Modelo de formación de Entrenamiento. Modelo de formación orientada individualmente	Pedagógico, técnico, relaciones humanas
17	Bachillerato Técnico en programación y en administración (JC)	CETIS Institución (poco)	Perspectiva técnica: Modelo de Entrenamiento.	Características de los sujetos, metodologías, relaciones humanas, pedagogía
18	Profesor de primaria Ciencias Sociales (licenciatura inconclusa) Actualización pedagógica (M2)	Escuela para Maestros Institución (poca) Formación autónoma	Modelo de formación orientada individualmente. Modelo de formación de Entrenamiento.	Técnica-pedagógica. Relaciones humanas. Investigación: diagnóstico, sistematización. Reflexión crítica.
19	Lenguas modernas en inglés (licenciatura inconclusa). Cursos de actualización disciplinar. (M)	UNAM Escuela de intérpretes y traductores. Institución	Modelo de formación de Entrenamiento.	Técnica-pedagógica
20	Técnico en Puericultura. Sociología (licenciatura inconclusa). Actualización pedagógica	Institución (poca) Formación autónoma	Modelo de formación de Entrenamiento. Modelo de formación orientada individualmente	Psicopedagógica: didáctica, características de los adultos y relaciones humanas. Conocimiento de su institución.
21	Técnico radiólogo Medicina (licenciatura inconclusa) Actualización disciplinar y	Sociedad Mexicana de Radiología UPN Formación autónoma	Perspectiva Academicista: Enfoque enciclopédico. Modelo de formación orientada individualmente Modelo de	Psicopedagogía: didáctica Relaciones humanas

	Pedagógica (S2)	Autodidacta	formación de Entrenamiento	
22	Bachillerato (P)	Preparatoria privada	(No reporta datos)	Disciplinar, Pedagógico, Observación.
23	Bachillerato Actualización disciplinar (J2)	Preparatoria anexa a una Escuela Normal. Formación autónoma	Perspectiva Académica: Enfoque enciclopédico	Técnicas para transmitir los contenidos.
24	Educación primaria (licenciatura inconclusa) Cursos de capacitación Confrontación de experiencias con compañeros (M5)	Escuela Nacional de Maestros Institución Compañeros	Modelo de Entrenamiento. Perspectiva práctica: Enfoque tradicional	Pedagógica. Reflexión crítica sobre la práctica cotidiana y el cambio de actitudes para la transformación social.
25	Bachillerato técnico en Administración de Empresas Diplomados de actualización, pedagógica.(C2)	Centro de Estudios Técnicos e Industriales (CETIS) Institución (UPN-INEA)	Modelo de formación de Entrenamiento Estrategia de formación en Centros con apoyo externo	
26	Comunicación social (licenciatura inconclusa) Diplomados de actualización pedagógica (JM)	UNAM Institución Formación autónoma	Perspectiva técnica: Modelo de Entrenamiento. Modelo de formación orientada individualmente	Aprendizaje significativo. Técnica-pedagógica. Relaciones humanas. Reflexión crítica sobre la práctica
27	Profesor de primaria. Actualización disciplinar (G2)	Escuela Nacional de Maestros. Formación autónoma.	Perspectiva Académica: Enfoque comprensivo Perspectiva técnica: Modelo de Entrenamiento.	Técnica-pedagógica.
28	Licenciatura inconclusa (no se reporta en qué disciplina) (G4)	Institución	Modelo de formación de Entrenamiento.	Pedagógico, técnico, relaciones humanas
29	Biología (licenciatura inconclusa) (V)	UNAM	(No reporta datos)	(No reporta datos)
30	Ingeniería Biomédica (licenciatura inconclusa) Cursos de actualización relacionados con su función. (C3)	JAM Institución (poca)	Modelo de formación de Entrenamiento.	Técnica-pedagógica. Motivación
31	Licenciatura en Diseño Industrial.	JAM	(No reporta datos)	Reflexión
32	Bioquímica Industrial (licenciatura inconclusa). Actualización pedagógica (S)	Vocacional (IPN) Institución (poco) Formación autónoma	Modelo de formación de Entrenamiento.	Aspecto pedagógico, técnico, relaciones humanas, administrativo
33	Contaduría (licenciatura inconclusa). (E5)	UNAM En la práctica	Perspectiva práctica: Enfoque tradicional	Pedagógica; relaciones humanas, ética. Reflexión de la práctica. Recuperación de experiencias.
34	Bachillerato (W)	CECYT (IPN)	(No reporta datos)	(No reporta datos)
35	Profesor de Biología Biología (licenciatura inconclusa). Actualización pedagógica(G6)	Escuela Normal Superior de México. UNAM Formación autónoma	Perspectiva Académica: Enfoque comprensivo. Modelo de formación orientada individualmente.	Psicopedagogía: psicología del adulto, diseño curricular.
36	Ingeniería en Minas y metalurgia (licenciatura inconclusa) Actualización disciplinar.	UNAM Autodidactismo Compañeros	Perspectiva práctica: Enfoque tradicional Modelo de formación orientada individualmente	Pedagógica, técnica, administrativa, relaciones humanas
37	Ingeniería (licenciatura inconclusa) (A2)	UNAM Autodidactismo Compañeros	Modelo de formación orientada individualmente Modelo de Observación-evaluación	Pedagogía
38	Bachillerato tecnológico. Actualización disciplinar Diplomados de actualización pedagógica. (L)	CONALEP Institución (poco) Autodidactismo JPN	Perspectiva Académica: Enfoque enciclopédico. Modelo de formación orientada individualmente. Modelo de formación de Entrenamiento	Licenciatura en Educación de Adultos. Aspecto pedagógico, técnico, relaciones humanas, administrativo.
39	Licenciatura inconclusa (no se reporta en qué disciplina) Cursos de actualización relacionados con su función (G5)	Institución	(No reporta datos)	(No reporta datos)

Cuadro 5.4.: Formación que tienen y Necesidades de Formación

A través de la información concentrada en el cuadro anterior es evidente que es poca la participación intencional de las instituciones en los procesos de formación de los educadores, o bien, no cubre las necesidades sentidas por los mismos.

Asimismo, se observa que el énfasis en cuanto a sus propias consideraciones de formación lo ponen en el aspecto técnico psicopedagógico, que como ya se comentó en el capítulo 3, es el que les provee de seguridad en términos de responder a las expectativas de sus educandos que son quienes les pueden o no otorgar el lugar de “sujeto supuesto saber”, es decir, quienes les dan la investidura simbólica de “maestros”.

5.4.2. Fundamentos de la propuesta de formación.

En los apartados anteriores, se presentó un panorama tanto de la institución como del programa académico y plan de estudios en el que se inserta la presente propuesta. Especificando y recapitulando, tenemos entonces que esta propuesta de formación se encuentra dentro de las ofertas de formación a nivel licenciatura y diplomado ofrecida por la UPN, Unidad Ajusco, y desarrollada por la Dirección de Docencia a través del Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA) e inserta en el primer semestre del plan de estudios de la Licenciatura en Educación de Adultos, cuyo nombre como Diplomado es “La práctica Educativa de los Educadores de Adultos”. La propuesta se concretó en el diseño y aplicación de los programas de las asignaturas “Descripción de la Práctica Educativa” y “Metodología del trabajo Educativo con Adultos”.

Cabe recordar que el propósito la propuesta de formación era, por una parte, aprovecharla para favorecer la constitución de la identidad profesional de las y los educadores de personas jóvenes y adultas, a través de los diversos ejercicios, técnicas, discusiones, revisiones teóricas, recuperación de sus prácticas, análisis, reflexiones; y, por otra parte, explorar si se asumen o no como educadores de personas jóvenes y adultas, cuáles son los factores que influyen en que sí y/o no se reconozcan como tales, la relación que tiene el malestar docente con esta constitución de identidad como educadores, la relación entre el contexto (material, social, institucional, económico, laboral, político, etc.) en el que desarrollan sus prácticas y entre la imagen social, institucional y personal como educadores de personas jóvenes y adultas con la dificultad para favorecer una práctica educativa con profesionalidad, es decir, se enfatiza la consideración de los aspectos subjetivos de la formación del educador relacionados con la constitución de su identidad profesional. Es importante mencionar esto para entender el por qué de la metodología utilizada.

A partir de las experiencias de formación que ha desarrollado la Academia de Educación de Adultos de la UPN, en especial de los diplomados, se han obtenido datos interesantes a través de las sesiones de evaluación y las fichas de evaluación de las diferentes promociones, entre los que se encuentra que:

“Capacitadores y alfabetizadores, entre otros, con una pobre imagen de su función educativa, han encontrado un espacio para la revaloración de su figura docente; trabajadoras sociales quienes han calificado útil la formación educativa porque constituye una faceta ineludible para su trabajo comunitario; coordinadores de proyectos y mandos medios los cuales han reconocido la importancia de escudriñar en la complejidad del trabajo docente en contextos de marginación; educadores que realizan su trabajo

con educandos en estado de reclusión y que reconocieron en la educación de adultos la faceta humanista de la educación y en los diplomados un espacio importante de interlocución entre pares”. (UPN, 1999. Documento de la Licenciatura en Educación de Adultos).

A través de la visión panorámica de las principales dificultades enfrentadas por la formación se encuentra el hecho de que en América Latina muchas de las propuestas de formación para educadores no promueven la discusión y el análisis de los problemas que tienen que ver directamente con las prácticas educativas y mucho menos promueven la conciencia gremial, la organización, la identidad, la profesionalidad y la búsqueda de mejoras en las condiciones laborales. Los ejes mencionados sí se tomaron en cuenta en el diseño y realización de la propuesta de formación. (Ver Gráfico 5.2)



Gráfico 5.2.: Algunos aspectos a promover en la formación de educadores.

La presente propuesta de formación parte de la base de que la baja calidad de los docentes, en este caso los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, tiene una estrecha relación con aspectos de orden económico y político, que a su vez permean el orden laboral, pero también es generada por inadecuados procesos de formación, que en el caso de las y los educadores de jóvenes y adultos, en México es casi inexistente en términos de formación inicial como profesión, y sólo se refiere a procesos de capacitación y/o actualización (Ver gráfico 5.3). La única experiencia que conozco de formación inicial es justamente la desarrollada por la UPN. Además, los programas de formación atienden prioritariamente a los aspectos racionales y no a los subjetivos, que también son decisivos en el desempeño profesional. Asimismo, existe un constante conflicto entre lo que el docente quiere hacer y lo que puede ser, poniendo en marcha mecanismos de defensa para manejar este conflicto.

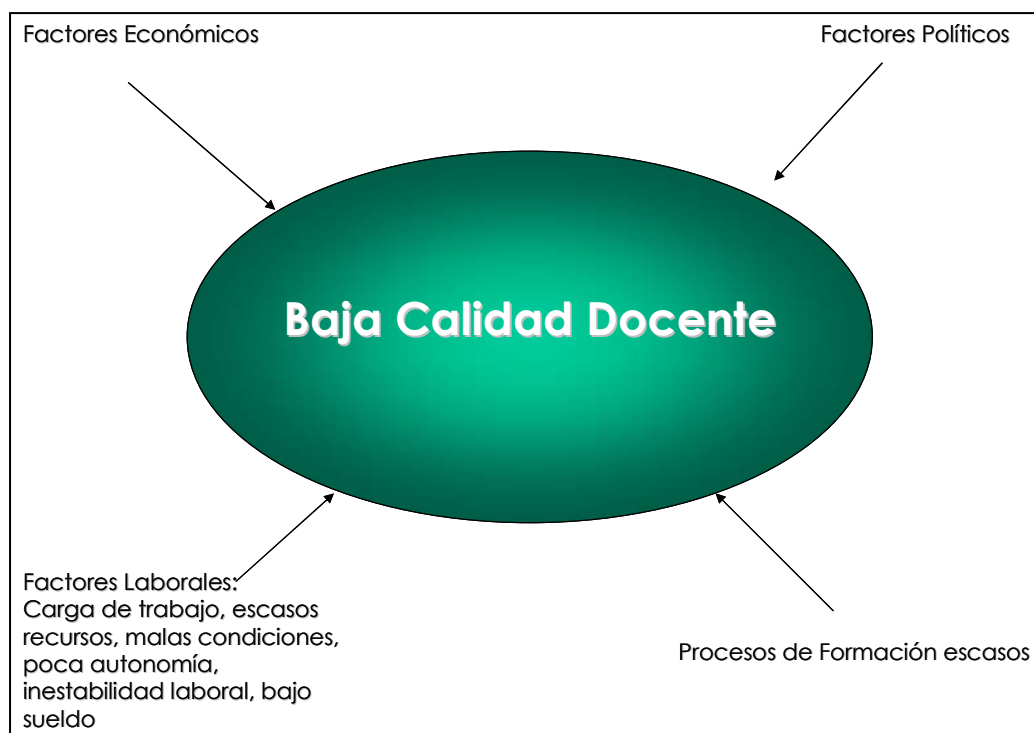


Gráfico 5.3.: Factores que inciden en la baja calidad de las y los docentes

Detrás del trabajo educativo hay una serie de intereses, orientaciones y capacidades que desde un proceso de formación pueden ser promovidas para apoyar el trabajo de los educadores al propiciar un análisis de su rol social y de las contradicciones en las que se enmarca su práctica a nivel político, económico, social y personal.

Por otra parte, de acuerdo con Remedi (1989), los conceptos de formación, actualización y perfeccionamiento docentes son significaciones que le dan coherencia, sentido y orden al discurso docente y muestran cómo el docente se hace en la representación que se va haciendo de sí mismo.

“El ser no es dado solamente por la función y el hacer, el ser docente es también un momento de la conciencia, “es necesario darse cuenta”; conciencia que se ha constituido por las significaciones, los referentes de las prácticas previas” (Remedi, E. et al.; 1989:44). Por ello, los procesos formativos son importantes, para promover la reflexión en el educador que lo induzca a tomar conciencia de su función, su hacer y su ser.

Los fundamentos en los que se sustenta la propuesta, concretada en los programas de las materias “Descripción de la Práctica Educativa” y “Metodología del Trabajo Educativo con Adultos” son:

- INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA:
 - ❖ El profesor como investigador reflexivo y crítico.
 - ❖ Perspectiva de formación del profesorado de Reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

- PROFESIONALIDAD: (Ver capítulo 3).
 - ❖ Obligación Moral.
 - ❖ Compromiso con la Comunidad.
 - ❖ Competencia Profesional.
- IDENTIDAD DEL EDUCADOR: (ver capítulo 3)
 - ❖ Autoimagen
 - ❖ Autoestima.
- SISTEMA RELACIONAL DESCRIPTIVO (ver capítulo 4).

En cuanto a la investigación-acción en el aula, en el gráfico 5.4 se ubica más claramente la perspectiva de investigación educativa de la cual parte la investigación-acción en el aula, que es la que se recupera en la presente propuesta.

La investigación-acción en el aula se orienta a mejorar la práctica a partir de un proceso colectivo de reflexión en la acción y sobre la acción, para lo cual utiliza como herramientas esenciales el diálogo, la observación, el intercambio de experiencias, la teoría y la reflexión colectiva.

La investigación-acción orienta al profesor a que analice su práctica y tome decisiones para mejorar su práctica a través de *“unir teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto por su desarrollo personal como profesional (...) ofrece la posibilidad de comprometer y transformar el conocimiento de los profesores investigadores sobre sí mismos, instándoles directamente a reconstruir y transformar su práctica cotidiana y, además, a teorizar y revisar continuamente sus procesos educativos”*. (Imbernón, 1997:137-138).

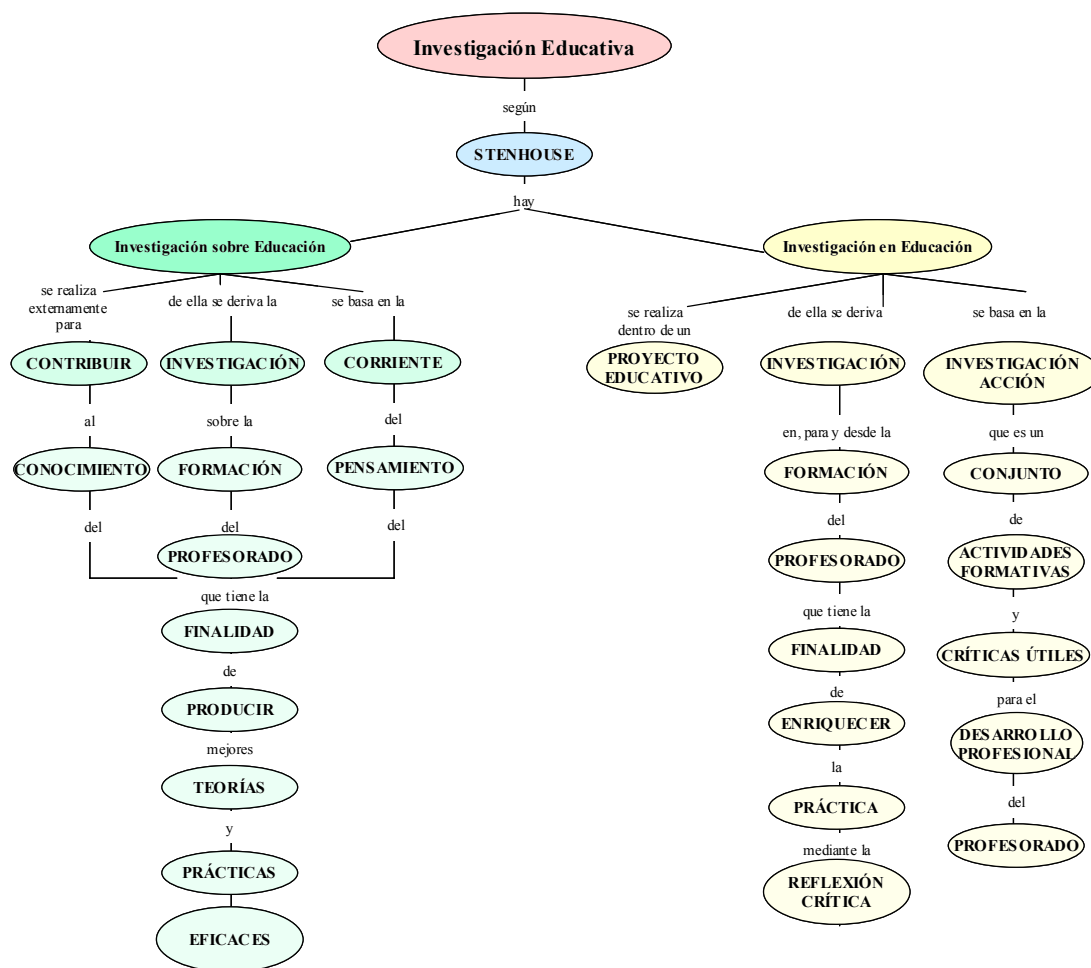


Gráfico 5.4.: Tipos de Investigación Educativa.

En el marco de la investigación-acción se tendría que desarrollar un programa formativo que a la vez que permita la construcción del conocimiento sobre la práctica induzca a su transformación, a través del aprendizaje grupal, en el que, a partir de establecer relaciones horizontales, el educando-educador se constituya en el principal protagonista de su formación, aportando, valorando, analizando críticamente, reflexionando, enriqueciendo sus saberes experiencias y los de los demás, confrontando tanto su práctica como sus conocimientos, pero no sólo a través de la información temática y la teorización, sino a partir de la afectividad, los valores, intereses, motivación, sensibilización, concienciación respecto de su práctica educativa para revalorarla.

En cuanto a la profesionalidad, se pretende promover la reflexión en las y los educadores de jóvenes y adultos participantes en relación con que profesionalizarse no es suficiente para realizar una práctica educativa con profesionalidad, pues lo más importante no es la obtención de un documento ni la información ni la teoría en sí mismas, sino el cómo se le da cuerpo y vida a la práctica educativa, la cual está atravesada por valores, compromisos, ética y competencias que rebasan lo técnico y se refieren a aspectos de tipo intelectual y afectivo; no en el intento de crear o mantener una imagen idílica y normativa, sino en cuanto a clarificar el qué y para qué de la educación, cuál es el papel que juega el educador y cuáles las

condicionantes externas e internas al propio educador que influyen en su práctica, para pensar en los límites y posibilidades de acción y tomar conciencia de el ser y quehacer y de qué manera encaminarse hacia él, ubicándose en la realidad y no en imágenes idílicas, pero sin perder de vista las posibilidades de transformación.

En torno a la identidad se enfatiza en que la legitimación externa de la cual nos provee un título, un diploma o la que nos confiere la institución o los propios educandos, no son suficientes si no se ha transitado por un proceso de autolegitimación que permita al educador autopercebirse de manera positiva, de valorar su quehacer y su ser como educador de jóvenes y adultos.

Desde la formación hay dos orientaciones en torno a la imagen que se va a promover, una es la normativa, mítica, idílica y la otra la que describe y descubre a un profesional real, con defectos y virtudes, con limitaciones y posibilidades.

La orientación normativa promueve el deber ser, es decir, la imagen idílica, mítica y mística del educador, lo que genera: autoculpabilización por las dificultades en el proceso educativo, reduciendo su visión a los sucesos áulicos sin considerar el contexto político, ideológico, social, cultural y económico que determina los procesos educativos; impide el reconocimiento de los límites y limitaciones del educador, lo cual es condición necesaria para superar aquellos que puedan ser superables o para tomar actitudes pertinentes que permitan avanzar y disminuir el malestar docente; en el educador de adultos dificultan el asumir una identidad como educador pues no cubre los requisitos y características señaladas por la imagen normativa; promueve el darlo todo sin exigir nada, en cuanto a condiciones laborales. Desafortunadamente, en la mayoría de los procesos de formación dirigidos a los educadores en general, y en específico a los educadores de jóvenes y adultos, se promueve esta orientación.

En esta propuesta se intenta trabajar a partir de la segunda orientación, la descriptiva. Es por lo anterior que el sistema relacional en el que se sustenta este trabajo es el descriptivo, pues se basa en la socialización e intercambio de experiencias acerca de la práctica como educadores, no sólo en cuanto a los aspectos formales, racionales, sino también los subjetivos, especialmente con aquellos que tienen que ver con su autoimagen y autoestima como educadores y educadoras de jóvenes y adultos, con las condiciones de proletarización que se presentan en sus prácticas y con los sucesos relacionados con el malestar docente y, en general, con los procesos subjetivos de cada uno como educador: temores, dudas, confusiones, conflictos, frustraciones, dificultades; pero, asimismo, con logros y satisfacciones.

La orientación descriptiva no plantea soluciones homogéneas, como recetario. La imagen docente que promueve no es idealizada, es más apegada a la realidad y a las condiciones contextuales en las que se encuentran insertos los profesores.

Es importante atender desde este sistema relacional descriptivo la formación de los educadores porque significa concebir al educador en su calidad de ser humano y no de superhéroe, y enfatiza el desarrollo del aspecto profesional

y no en el de la imagen mítica; además, le permite asumir sus temores y dificultades para poder verlos de una manera distinta, así como darse cuenta de que la autoimagen de omnipotencia, que en ocasiones vive, es una forma de compensar y ocultar sus carencias reales, lo que le impide superarlas y/o darles una respuesta más adecuada.

De acuerdo con Freud, la preparación más adecuada para un educador es aquella en la que se autoanaliza (citado por Reyes, Ramiro:1990), lo cual no implica que tenga que realizar este análisis de manera aislada e individual, sino que a través de la participación en grupos de formación puede reflexionar junto con otros compañeros educadores, quienes han tenido vivencias similares, lo que les ayuda a elaborar los aspectos que más les afectan con menos angustia y a hacer conciencia de aquellos que habían ignorado, reconociendo sus límites y afrontando los problemas que tiene con alumnos, compañeros de trabajo, autoridades, sistema educativo, y consigo mismo. Además, con este tipo de formación el educador obtiene un bienestar tanto en personal como en el trabajo cotidiano *“en la medida que tiene nuevas posibilidades de sentirlo y entenderlo, ya que al bajar su tensión y sus pretensiones superyoicas podrá desarrollarse con más creatividad”* (Reyes, Ramiro.1990:138). *“¿Por qué no lugares de aprendizaje de procesos de comunicación y simbolización? ¿De conocimiento propio y del otro? ¿Por qué hay necesidad de formar maestros redentores?”* (Reyes, Ramiro. 1990:158).

Para poder realizar un proceso de formación que permita este análisis, desde el sistema relacional descriptivo, se requiere proporcionar a los participantes herramientas metodológicas que apoyen la indagación de su práctica y de sí mismos, permitiendo que observen y recojan datos valiosos para la reflexión.

Por otra parte, un programa formativo con este tipo de fundamentaciones debe dirigirse a la organización de los educadores en torno a un proyecto educativo que tendrá que orientar su práctica, hacia responder a las necesidades de los educandos y del contexto en el que ambos se desenvuelven, promoviendo valores tales como la justicia, equidad, libertad, etc., es decir, regresando al punto medular de su práctica: el concepto de educación, con todo su trasfondo e implicaciones y, por ende, su papel como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, pero, asimismo, hacia la reflexión permanente en cuanto a lo que les requiere su actividad como educadores, no sólo para los demás, sino para sí mismos, en lo individual y como colectivo. La propuesta a aplicar, a través de su concreción en los programas de las mencionadas asignaturas, deberá no sólo proveer información temática y metodológica pertinentes a la práctica educativa con jóvenes y adultos, recoger información y promover la reflexión acerca de la identidad, la profesionalidad y el malestar docente en las y los educadores, sino que debe representar una estrategia para favorecer: la constitución de la identidad como educadores y educadoras de jóvenes y adultos, la profesionalidad del educador, la conformación como colectivo, para disminuir las prácticas aisladas y luchar en contra de la proletarización, que fragmenta y dificulta, entre otros aspectos, la constitución de una identidad como educadores y la profesionalidad.

Esta propuesta no es sólo para las y los educadores, sino también para mi propia estrategia de investigación-acción en el aula, por lo que requerí de una metodología que a la vez que les ayudará a ellos a acercarse y apropiarse de su propia práctica, me permitiera a mi asomarme a las prácticas de ellos y acercarme a la mía y apropiarmela.

Como la parte fundamental de iniciar un acercamiento con la práctica es la historización se utilizaron distintas técnicas y ejercicios que permitían este tránsito por los distintos momentos cronológicos de la vida educativa y como educadores en cada uno de las y los participantes, un transitar individual y colectivo, para pensar, confrontar, resignificar la historia. Estas técnicas me parecen fundamentales en términos de que facilitan el poder hablar de aspectos tal vez nunca abordados públicamente, porque puede significarles descubrirse, abrirse y desprotegerse al estar acostumbrados a ocultar los problemas que enfrentan en su práctica educativa cotidiana, debido a que el socializarlos puede demeritar su imagen. En especial se busca la confrontación del educador con su ser y su quehacer para que elabore la problemática que enfrenta y tome conciencia de sí mismo como educador en un ser y hacer profesional.

La historia de vida o autobiografía educativa, de acuerdo con Ferry (1997), constituye un trabajo de formación, porque permite reflexionar respecto al recorrido personal, permite situarse social e intelectualmente y tomar conciencia de sí mismo. “No es tanto el reconstruirse sino más bien el refigurarse”. (Ricouer, citado por Ferry, 1997: 99).

Para Ferry (1977), socializar la historia de vida permite la reflexión tanto del que la narra como de quienes la escuchan, pues no se escucha sólo el relato sino las significaciones del mismo, por lo que posee una gran riqueza en la representación que los educadores pueden hacerse de sus prácticas y de las situaciones en las que trabajan.

En la propuesta de formación que se plantea en el presente trabajo la mayor parte de los ejercicios, técnicas y actividades se utilizaron con una orientación hacia la recuperación de la historia de vida, para lo cual se utilizaron, como disparadores, ejercicios tales como: *la línea de recorrido escolar, gráfica de trayectoria como educador, escritos sobre cómo llegué a ser educador, qué significa para mi ser educador, agenda de actividades, además de educador de adultos qué, luces y sombras de la práctica, cuestionario* y una adaptación del *test de frases incompletas*.

Acorde con el enfoque de investigación-acción, la perspectiva de formación docente que se utilizó para desarrollar la presente propuesta fue la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social (ver apartado 4.1), en la que se destaca el carácter crítico de la enseñanza y se considera al profesor, en este caso al educador de jóvenes y adultos, como “un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo” (Gimeno y Pérez Gomez, A.: 1992).

En específico, se procuró recuperar el enfoque de crítica y reconstrucción social de esta perspectiva, que plantea que en los programas de formación del profesorado son importantes tres puntos:

1. La adquisición de un bagaje cultural con orientación política y social.
2. El desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica.
3. El desarrollo de actitudes de compromiso político de los docentes como intelectuales transformadores, que incluye actitudes de búsqueda, experimentación, crítica y colaboración, entre otras.

Esta perspectiva concibe a la reflexión desde el enfoque de reconstrucción de la experiencia señalado por Grimmett (citado por Pérez Gómez; 2000: 421), la cual se da a través de la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción que implica mirar y dar un significado distinto a lo conocido; poner atención a aspectos ignorados; la reconstrucción de sí mismo como profesor, que significa tomar conciencia de las características de su implicación personal-actuación; conocimientos, afectos y la reconstrucción de los supuestos básicos de la enseñanza; se orienta al análisis crítico de los principios y concepciones que subyacen a la enseñanza. La reconstrucción de estos 3 aspectos busca promover la emancipación al reflexionar respecto a el trasfondo de su práctica en cada uno de esos planos, para transformarla.

Con esta propuesta la prioridad no está puesta en la adquisición de conocimientos, sino en el cambio de representaciones y actitudes ante el ser y el quehacer del educador de personas jóvenes y adultas y del ser profesional en su práctica educativa.

Por otro lado, como se pretende favorecer la constitución de la identidad del educador y como los componente de la misma son la autoimagen y la autoestima, esta propuesta retoma los siguientes planteamientos del paradigma humanista:

- Propiciar un autoconcepto positivo en los educadores.
- Currículo flexible.
- Participación activa de la persona que se está formando, para fomentar la exploración y descubrimiento personal.
- Más formativo que informativo.
- Fomentar el trabajo colaborativo y la autocrítica.
- Apoyar al educador en el desarrollo de "sí mismo".
- Relación horizontal entre formador y formandos.

De acuerdo con Ferry (1999) para la reflexión de la práctica profesional, los estudios de caso, las simulaciones y el análisis de actitudes son pertinentes.

La estructura formal de la propuesta, como sistema de intervención, siguiendo la clasificación que hace Imbernón (1997:85-87), estaría conformado como:

- curso de breve duración, pues aunque rebasa las doce semanas, sólo asisten 8 horas semanales, distribuidas en dos días por semana, de hecho la propuesta está inmersa en otra que sí es de larga duración, pues es a nivel licenciatura.
- Basada en una concepción humanista de la persona, pues busca sensibilizar y potenciar el desarrollo de la conciencia del "sí mismo", de los participantes como educadores y educadoras de jóvenes y adultos y como profesionales.

- ☉ Con una modalidad autónoma, en términos de comunicación, pues se basa en el autoperfeccionamiento e intercambio de experiencias, con apoyos muy puntuales de transmisión de información por parte de la(os) coordinadora(es) de la propuesta.
- ☉ Centrada en el análisis, pues pretende recuperar tanto sus experiencias como la información teórica para orientarse hacia un ejercicio analítico de sus propias prácticas, apoyándose en distintas herramientas metodológicas para la recuperación y sistematización de información, tales como el ciclo de enseñanza reflexiva de Smyth, el diario de la profesora, la observación de otras prácticas, entre otras.

La modalidad de la propuesta, concretada en los dos programas, fue de laboratorio-taller.

De acuerdo con Margarita Pansza *et al.* (1999), un laboratorio se caracteriza por centrarse en la reflexión sobre actitudes individuales y grupales en relación con las habilidades necesarias para el desempeño de una actividad, teniendo una teoría como base, a partir de la cual se analizan situaciones concretas. Cabe señalar que, en el caso de los programas propuestos para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje motivo de esta tesis, se enfatizó no sólo en las habilidades sino en las actitudes, dificultades y en general la historia y trayectoria como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. Se hizo un ejercicio de ir al pasado para entender el presente y arribar al futuro con una visión diferente en cuanto a su ser y su quehacer como educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas.

La modalidad de taller es definida por Carlos López (1993), como una metodología participativa que tiene como eje el aprender haciendo. Combina actividades individuales, en pequeños grupos y con el grupo total. Favorece la comunicación y conductas solidarias; se alternan y comparten roles; fomenta la creatividad y la búsqueda de soluciones a problemas comunes. El diálogo es uno de los medios para el conocimiento. A partir de preguntas se indaga sobre la práctica. El que enseña se convierte en acompañante, está dispuesto a ceder el rol protagónico al grupo, se convierte en facilitador, coordinador, orientador de la tarea. El que aprende asume su responsabilidad en su proceso de aprendizaje, a través de la participación, colaboración e involucramiento. Lo anterior, se promovió a través de las estrategias pedagógicas utilizadas en cada una de las sesiones en las que se desarrolló la presente propuesta de formación e incluso los participantes, en ciertos momentos de las sesiones, también asumieron el rol de coordinadores (Ver capítulo 6).

Partiendo del sistema relacional descriptivo, la metodología busca promover el desarrollo de la creatividad, la búsqueda y utilización de diversas herramientas que se orienten a la apertura y dinamismo, la socialización de experiencias, que permita el afloramiento y confrontación de sus deseos, temores, pensamientos, creencias y saberes con los de los demás, la identificación de problemáticas comunes, darle nombre a lo que les ocurre, la búsqueda de soluciones y/o nuevas visiones en colectivo que lleven al análisis, la reflexión y la toma de conciencia respecto a su ser y quehacer como educadores y educadoras de jóvenes y adultos, y de las condicionantes internas y externas que influyen en el desarrollo del proceso educativo.

La metodología aplicada a través de los programas se fundamentó, además de en la investigación cualitativa y en el sistema relacional descriptivo, en la didáctica crítica y la escuela nueva.

En términos generales, con esta metodología se busca promover el análisis, la reflexión y la conciencia del ser educador, del ser educador profesional en lo individual y como colectivo y de asumir una posición política que les lleve a la exigencia de la dignificación de sus condiciones de trabajo.

La propuesta, para esta investigación, se aplicó a dos grupos de la UPN, Unidad Ajusco, pero ha sido aplicada por otros compañeros docentes de la misma Universidad, a un grupo más en la misma Unidad Ajusco; además, otra docente la aplicó a dos grupos de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas de la Unidad Puebla, otro docente la llevó a cabo en la Unidad Morelia y otro en la de la Unidad Colima. Aunque es importante señalar que en algunos apartados se recuperó también algunos de los ejercicios realizados por los educadores y educadoras que participaron en el Diplomado “La Práctica educativa de los Educadores de Adultos”, en la Unidad de Morelia.

En los siguientes apartados se presenta la experiencia vivida con los dos grupos mencionados, en donde se incluyen, por cada experiencia, los programas, su desarrollo y un balance.

6. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA PROMOVER LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

6.1.	Primera aplicación de la Propuesta de Formación.....	397
6.1.1.	Características del grupo participante.	399
6.1.2.	Programas, primera versión.....	400
6.1.3.	Encuadres y planeación de las sesiones.....	402
6.1.4.	Ejercicios (finalidad, procedimiento y comentarios).....	402
6.1.5.	Síntesis de los principales acontecimientos de cada sesión.....	419
6.1.6.	Balance de la primera experiencia de aplicación de la propuesta de formación.	437
6.2.	Segunda aplicación de la Propuesta de Formación.....	441
6.2.1.	Características del grupo participante.	443
6.2.2.	Programas de la segunda versión de la propuesta de formación.	444
6.2.3.	Encuadres de las sesiones.....	449
6.2.4.	Ejercicios (finalidad, procedimiento y comentarios).....	449
6.2.5.	Síntesis de los principales acontecimientos de cada sesión.....	459
6.2.6.	Balance de la segunda experiencia de aplicación de la propuesta de formación.	488

La propuesta de formación para promover la constitución de la identidad profesional de las y los educadores de personas jóvenes y adultas, que fue diseñada y aplicada como guía y metodología de investigación y, a la vez, como propuesta de formación tanto para la autora de este trabajo como para las y los educadores de jóvenes y adultos que participaron en la misma, fue aplicada en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, (UPN-Ajusco), en la ciudad de México, Distrito Federal y en las Unidades UPN de Puebla, Puebla; Morelia, Michoacán; Colima, Colima; y Tepic, Nayarit.

Para el desarrollo de este capítulo se retoman básicamente sólo los acontecimientos de las dos experiencias de aplicación de la propuesta realizadas por la autora de este trabajo, pues es en donde se tuvo la posibilidad de estar presente, llevar registros de información y seguimiento del proceso; sin embargo, también se retoma alguna información proporcionada por otras profesoras que coordinaron la materias “Descripción de la Práctica Educativa”, una en la UPN-Ajusco, y otra en la Unidad UPN de Morelia, Michoacán. Como complemento, se recuperan algunos datos obtenidos de los integrantes del grupo piloto durante la validación de algunos de los instrumentos. De las otras experiencias de aplicación no se tiene información alguna respecto a si se tomó la propuesta como guía para el desarrollo del proceso, se reestructuró o se cambió.

En el capítulo anterior ya se expusieron los fundamentos que orientan la propuesta. En el presente capítulo se presenta el diseño curricular, concretado en los programas de las materias: “Descripción de la Práctica Educativa con Adultos” y “Metodología del Trabajo Educativo con adultos”, correspondientes al primer semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos y al Diplomado “La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos” (ver capítulo 5), así como la programación cotidiana, su aplicación y la reflexión acerca de lo acontecido en las dos experiencias de aplicación en las que participó la autora de esta tesis.

Cabe señalar que entre la aplicación de la propuesta en el primer y segundo grupos hubo variaciones, tanto en el programa como en el desarrollo de la propuesta.

6.1. Primera aplicación de la Propuesta de Formación.

En este apartado se describe de manera exhaustiva cómo se desarrolló la primera experiencia de aplicación de la propuesta de formación, se presentan las características generales de los participantes de este grupo, así como los programas derivados de la propuesta de formación; también, se hace un recuento detallado de la experiencia de aplicación y un balance.

En la primera aplicación se contó con la participación de otro docente, que actuó como co-coordinador de las sesiones. Fue responsable, además, de elaborar el programa de la materia “Metodología del Trabajo Educativo con Adultos”.

La participación del otro docente, se debe a que guiados por las mismas concepciones, inquietudes y perspectivas respecto a la formación, y por la estrecha relación entre ambas materias, intentamos desarrollar un trabajo

integrado por lo que fusionamos los horarios y en lugar de trabajar cada uno dos horas trabajamos conjuntamente cuatro, intentando articular los contenidos de ambas materias.

En términos globales, el primer semestre tuvo una duración de 34 sesiones de 8 horas cada una.

En la primera sesión se colocó el encuadre general del primer semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos que al mismo tiempo es el Diplomado “La Práctica Educativa con Adultos”; en ella estuvimos presentes todo el equipo docente que impartimos las diferentes materias y las y los estudiantes inscritos tanto en la Licenciatura como en el Diplomado, quienes compartirían el mismo grupo de aprendizaje. El encuadre incluyó el objetivo del semestre-diplomado, una visión panorámica de los temas de las diferentes materias y su vinculación entre ellas, la metodología, las funciones, la forma de evaluación, la duración, horario y lugares en las que se realizarían las sesiones; asimismo, hubo un ejercicio de presentación de todos los presentes, una revisión de expectativas y temores, así como el establecimiento de compromisos.

La última sesión fue de evaluación general del semestre-diplomado, también con la participación de todos. En las 32 sesiones restantes se impartieron las 7 materias que conforman el diseño curricular del primer semestre-diplomado.

El período en que se trabajó este semestre fue del 6 de septiembre de 1999 al 28 de enero del 2000, los días lunes y jueves, alternándose las materias, como se muestra en el cuadro 6.1, por lo que cada materia dispuso de 16 sesiones de trabajo de 2 horas cada una.

Como la presente propuesta se trabajó a través de la articulación de dos materias pudo desarrollarse durante 4 horas por sesión, por lo que el total de tiempo de duración de esta primera experiencia de aplicación de la propuesta fue de 64 horas, desglosadas en 16 sesiones.

Lunes	Jueves	Horario
Reconocimiento de los sujetos educativos	Elementos básicos de la práctica educativa	8:00-10:00 hrs.
Descripción de la práctica educativa y Metodología del trabajo educativo	Instrumentos de indagación sobre la práctica educativa	10:00-12:00 hrs.
Descripción de la práctica educativa y Metodología del trabajo educativo	Introducción al trabajo grupal	12:00-14:00 hrs.
Taller integrador	Taller integrador	14:00-16:00 hrs.

Cuadro 6.1 Horario de las materias del primer semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos y Diplomado “La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos” (realizado del 6-IX-99 al 28-I-00).

6.1.1. Características del grupo participante.

Sexo	Mujeres	14
	Hombres	8
Edad:		
Promedio		36 años
Rango		22 a 60 años
Nivel de escolaridad	Bachillerato inconcluso	1
	Bachillerato técnico	4
	Bachillerato	3
	Preparatoria abierta	1
	Normal básica	1
	Licenciatura inconclusa	11
	Licenciatura concluida	1
Experiencia en el campo de la EPJA:		8 años
Promedio		1 a 28 años
Rango		
Instituciones de procedencia laboral	INEA	10
	IMSS	1
	CONALEP	1
	CETIS	1
	ENAH	1
	CEI	1
	FAT	1
	Misiones Culturales	1
	Centro de Promoción y Educación Profesional	1
	Centro de Trabajo	1
	CONACULTA	1
	CEDEX	1
Puesto y/o función principal que desempeñan	Técnico docente	6
	Asesor de círculo de estudio	5
	Docente	4
	Capacitador	1
	Administrativo	2
	Dirección académica	1
	Orientador educativo	1
	Educadora popular	1
	Responsable de zona escolar	1
Modalidad de estudios a la que se inscribieron	Licenciatura	17
	Diplomado	5

Cuadro 6.2 Características del primer grupo con quien se desarrolló la experiencia de investigación y formación.

6.1.2. Programas, primera versión.

A continuación se presenta una síntesis de los puntos medulares de los programas de ambas materias: “Descripción de la Práctica Educativa” y “Metodología del Trabajo Educativo con Adultos”, en su primera versión (para revisar los programas completos ver anexos).

6.1.2.1. Programa: Descripción de la Práctica Educativa.

1. Justificación.

En la práctica educativa intervienen diversos factores: económicos, políticos, sociales, culturales, institucionales, administrativos y normativos, así como los significados, percepciones y acciones de los implicados en el proceso (educadores, educandos, autoridades educativas).

De acuerdo con Remedi (1989). *“El ser (educador) no es dado solamente por la función y el hacer, el ser docente es también un momento de la conciencia “es necesario darse cuenta”; conciencia que se ha constituido por las significaciones, los referentes de las prácticas previas”*. (Remedi, E. et al. 1989: 44). Por ello, la descripción y el análisis de la práctica son importantes para promover la reflexión en el educador que lo induzca a tomar conciencia de su función, su hacer y su ser y transformar su práctica educativa.

El presente laboratorio-taller pretende retomar algunos elementos de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, en la que se destaca el carácter crítico de la enseñanza.

Para el análisis de la práctica educativa se tomará en cuenta el modelo de análisis a través de las “Dimensiones de la práctica docente” que proponen Cecilia Fierro y Lesvia Rosas (1988). Las autoras mencionadas plantean la importancia de analizar la práctica docente desde distintos ángulos: Descriptivo, Explicativo, Introspectivo, Heurístico, Aplicativo.

2. Objetivo.

Favorecer que las y los participantes describan, analicen y reflexionen sobre sus prácticas educativas para que tengan una mayor comprensión de las mismas y estén en mejores condiciones para transformarlas.

La recuperación, el análisis y la reflexión acerca de su labor educativa les permitirá a las y los participantes no sólo reconocer la importancia de la función que realizan, sino también reconocerse y revalorarse como educadores, así como mejorar su auto imagen y su autoestima, aspectos que influyen en su identidad como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas y, en consecuencia, percibir la necesidad de desarrollar su práctica con profesionalidad.

3. Temática.

Dimensiones de la práctica docente.

1. Dimensión personal.
2. Dimensión institucional.

3. Dimensión interpersonal.
4. Dimensión social.
5. Dimensión didáctica.
6. Dimensión valoral.

Ejes temáticos:

- Educación, Educación de Adultos.
- Formación docente.
- Identidad profesional.
 - Perfil real e ideal del educador.
 - Rol docente y rol social.
 - Autoimagen y autoestima.
 - La enseñanza como profesión.

6.1.2.2. Programa: Metodología del Trabajo Educativo con Adultos.

1. Justificación.

La práctica educativa trasciende la aplicación mecánica de técnicas porque es un proceso complejo en el que se entrecruza una serie de dimensiones tales como: la dimensión *personal*, *interpersonal*, *didáctica*, *institucional*, *social*, y *valoral*, que se sintetizan en la *relación pedagógica* cotidiana. (Fierro, *et al.*, 1999)

En el seminario-taller Metodología del Trabajo Educativo con Adultos se analizarán las prácticas docentes de las y los participantes, principalmente a partir de las dimensiones personal y didáctica, así como de la *relación pedagógica*.

Las educadoras y los educadores no se forman de manera aislada, sino como lo dice Paulo Freire (1996; 97), a partir de su propia experiencia, se forman “*en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos...*”

El presente seminario-taller se pretende ubicar en la perspectiva de *reflexión en la práctica para la reconstrucción social*, y, dentro de ésta, en el enfoque de *crítica y reconstrucción social*.

Para los efectos de este seminario-taller se retomarán las aportaciones de Smyth (1989) quien propone un modelo de reflexión a través de un proceso que tiene cuatro fases: a) describir lo que se hace; b) informar qué significa lo que se hace; c) confrontar por qué se hace de esa manera; d) reconstruir cómo se podría hacer de una manera distinta para mejorar el trabajo.

2. Objetivo

Construir un grupo de aprendizaje en el que las y los participantes recuperen, compartan y confronten sus experiencias docentes, es decir, cómo favorecen el aprendizaje de sus educandos, y reflexionen teóricamente sobre las mismas, con el fin de mejorar sus prácticas

educativa.

3. Temática.

- Dimensiones de la práctica docente: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, valoral y la relación pedagógica.
- Perspectivas de formación docente.
- El proceso reflexivo (Smyth).
- Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, implícitas en el trabajo educativo de las y los participantes.
- Problemas comunes a los que se enfrentan en el trabajo educativo cotidiano y formas en que los resuelven.
- Importancia del trabajo grupal en la educación de adultos.

6.1.3. Encuadres y planeación de las sesiones.

En cada una de las 16 sesiones grupales se elaboró una hoja de encuadre; una copia de las mismas fue entregada a cada alumno al inicio de las sesiones. Cabe señalar que la planeación y el encuadre de cada sesión se plantearon como sugerencias de trabajo, no en términos rígidos, sino flexibles, respondiendo al ritmo, necesidades e intereses del propio grupo, por lo que no se siguieron estrictamente los tiempos, pues, en ocasiones, lo que se había visualizado para ser trabajado en la siguiente sesión tenía que ajustarse de acuerdo con el proceso que se iba viviendo.

Es pertinente explicar que el encuadre es: “(...) el conjunto de constantes que deben permanecer a lo largo del trabajo grupal (tiempo, número de sesiones, horarios), es decir, el lugar en donde se realizarán las sesiones (espacio, lugar, aula); los objetivos que se pretenden lograr; los contenidos que se trabajarán; la metodología que se utilizará; las funciones del/la coordinador(a), de las y los integrantes del grupo; las reglas; la forma de evaluación; los honorarios (si los hay), entre otros aspectos. La colocación del encuadre cumple, al menos, una triple función:

1. Establece las “reglas del juego”.
2. Disminuye la ansiedad que surge ante una situación desconocida, porque al explicitar las reglas se marcan puntos de referencia para que las y los participantes sepan cómo se va a trabajar.
3. Permite hacer una lectura del proceso grupal”. (Baltazar, R.; 1998:79).

En el anexo de “Encuadres”, encontraremos, por cada una de las sesiones, lo siguiente: hoja de encuadre (para los educandos), hoja de planeación (para los coordinadores, en la que se describe de manera más detallada la forma de orientar la sesión.); hoja de desarrollo real (es un tercer formato de la sesión que muestra lo que sí se realizó y las modificaciones que se realizaron durante el proceso, tanto en cuestión de actividades como de tiempos)

6.1.4. Ejercicios (finalidad, procedimiento y comentarios).

En este apartado se describen algunos de los ejercicios escritos que realizaron las y los participantes en la experiencia formativa, se explica cuál fue su finalidad, la forma en que se trabajó y comentarios que se derivan de la aplicación de los mismos.

Específicamente, los ejercicios escritos que se presentan son:

- a) Una visión retrospectiva: mi trayectoria de formación escolar y mi trayectoria como educador(a) de jóvenes y adultos
- b) b) ¿Qué significa para mí ser educador(a) de personas jóvenes y adultas?
- c) Mi vida diaria
- d) d) Los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas
- e) e) Luces y sombras de las prácticas educativas con adultos
- f) f) Cartas a la Doctora Corazón
- g) g) Reflexiones sobre el ser y el quehacer del educador de personas adultas.

(Para conocer las respuestas a estos ejercicios ver anexos).

- a) Una visión retrospectiva: mi trayectoria de formación escolar y mi trayectoria como educador(a) de jóvenes y adultos

Propósito General: Favorecer el autocuestionamiento, así como el encuentro y re-descubrimiento de sí mismos como sujetos y como educadores de jóvenes y adultos, ambos, procesos necesarios para la constitución de la identidad profesional.

Propósitos específicos:

- Promover el recuento histórico de cada uno de los y las participantes, que los lleve a reflexionar acerca de la importancia de la dimensión personal en el desarrollo de la práctica educativa.
- Analizar si han adquirido formación relacionada con el campo educativo y/o en qué momento recibieron algún tipo de influencia que los llevara a tomar la decisión de ser educadores de jóvenes y adultos.
- Iniciar el análisis de su propia autoimagen como educadores y educadoras

Desarrollo:

b) Individualmente

- Elaborar su línea del tiempo de formación escolar.
- Elaborar su línea del tiempo de trayectoria como educador(a) de jóvenes y adultos.
- Realizar una redacción con el tema “¿Cómo llegué a ser educador(a) de personas jóvenes y adultas”

c) Grupalmente

- Socializar sus trayectorias y las reflexiones derivadas de estas.
- Intercambiar opiniones respecto a los distintos recuentos históricos e ir ubicando y analizando aspectos que aparezcan en sus narraciones y que se consideren determinantes para el haber llegado a ser educadores, así como para el desarrollo actual de sus prácticas educativas.

Descripción.

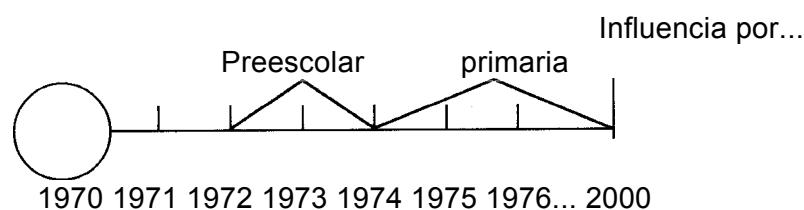
Para la realización de este ejercicio se requiere de elaborar 3 actividades que se presentan a continuación:

a.1 Línea del tiempo de formación escolarizada (Mi trayectoria de formación escolar)

Se les entrega un formato con la estructura base de la línea y las siguientes instrucciones con una gráfica ya elaborada para facilitar su elaboración.

En el círculo se anota el año de nacimiento, en cada línea pequeña los años consecutivos. Gráfica de que año a que año estudiaste cada nivel educativo y explicita de qué nivel o estudios se trata. Marca una línea en el(los) año(s) en los que hayas recibido alguna influencia de una situación o persona para ser educador y escribe de qué se trata.

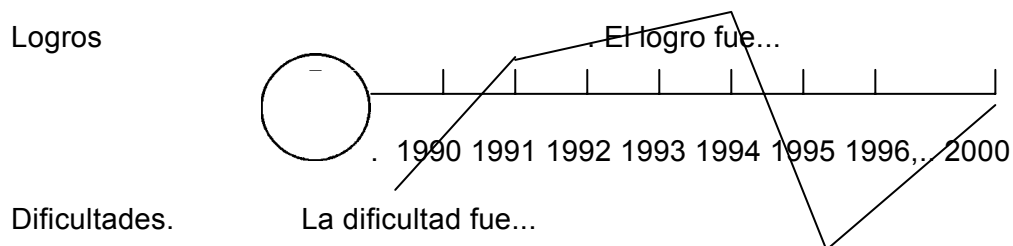
Si no hay espacio suficiente para que escribas en la misma gráfica, en la línea que hayas trazado indicando una influencia anota un número consecutivo y por el reverso de la gráfica describe cuál fue esa influencia.



a.2 Línea del tiempo de trayectoria como educador(a) de personas jóvenes y adultas.

- Se les entrega un formato con la estructura base de la línea y las siguientes instrucciones con una gráfica ya elaborada para facilitar su elaboración.

En el círculo se anota el año en que iniciaste la actividad educativa con adultos, en cada línea pequeña los años consecutivos. Marca un punto en el(los) año(s) en donde hayas tenido logros o dificultades. Si son logros van en la parte de arriba, si son dificultades en la de abajo. Dependiendo de qué tan pequeño o alto fue el logro o la dificultad es como vas a graduar los puntos. En cada punto que anotes explica la situación a la que se refiere. Al final, une los puntos para obtener una gráfica.



Si no hay espacio suficiente para que escribas en la misma gráfica, en la línea que hayas trazado indicando logro o dificultad anota un número consecutivo y por el reverso de la gráfica describe cuál fue ese logro o esa dificultad.

a.3 Escrito *¿Cómo llegué a ser educador/educadora de personas jóvenes y adultas?*

Se les entrega una hoja cuyo título es el correspondiente a esta actividad. Se les pide redactar en ella un escrito, en donde recuperen su historia personal como educadores, con el tema: *¿Cómo llegué a ser educador/educadora de personas jóvenes y adultas?*, tomando como base su rehistorización y reflexiones que pudo generarles la realización de sus líneas del tiempo.

Material requerido:

- Formato para Línea del tiempo de formación escolarizada
- Formato para Línea del tiempo de trayectoria como educador(a) de personas jóvenes y adultas.
- Formato para redacción del escrito *¿Cómo llegué a ser educador/educadora de personas jóvenes y adultas?*

Comentarios:

El ejercicio fue enriquecedor pues los llevó a recordar cómo y por qué llegaron a ser educadores y educadoras de jóvenes y adultos y el hecho de que muchos llegaron circunstancialmente y no por elección e incluso algunos manifestaron no haber pensado nunca dedicarse a ser educadores o hasta haber tenido una imagen devaluada de los educadores en general.

Se empezó a mostrar la imagen que tienen del campo de la EPJA, de los educadores, en general, de los educadores de adultos en particular y de sí mismos como educadoras y educadores de jóvenes y adultos. Al recordar que tenían la intención de dedicarse a algo diferente, e incluso habían iniciado estudios en alguna disciplina en concreto pero que los habían tenido que dejar, por lo que la EPJA resultó un sustituto no planeado ni deseado, en algunos casos, pero que era la única opción que en ese momento de sus vidas habían tenido.

Por lo tanto, se puede considerar que este ejercicio es pertinente para iniciar un proceso de constitución de identidad profesional como educador y educadora, pues requiere de la introspección para poder llegar después a un momento de conciencia acerca del ser educador.

b) *¿Qué significa para mi ser educador(a) de personas jóvenes y adultas?*

Propósito General:

Promover la reflexión en torno al significado que para ellos tiene su labor educativa, las funciones, características e imagen de las y los educadores de personas jóvenes y adultas. Confrontar el ser con el deber ser y analizar las limitaciones externas a ellos en el desarrollo de su práctica, sus propias limitaciones y las imágenes que tienen del educador.

Propósitos específicos:

- Explorar cuáles son las diversas formas en las que se entiende la función y características del educador de personas jóvenes y adultas. Cuáles se derivan de la experiencia real y cuáles del deber ser. Se trata de descubrir estereotipos, experiencias y deseos.

- Explorar qué imagen tienen introyectada de ellos mismos y de sus compañeros como educadores de personas jóvenes y adultas. Qué imágenes les devuelven los otros: educandos, autoridades institucionales, compañeros, sociedad.
- Ubicar qué factores están determinando esta realidad, cuáles son externos a ellos y cuáles tienen relación directa con ellos como sujetos.
- Reflexionar acerca de si esas son las funciones que en realidad tendrían que cubrir como educadores de jóvenes y adultos.
- Confrontar las diversas prácticas.
- Promover la construcción de sugerencias en torno a qué se puede hacer para cambiar aspectos propios que dificultan el desarrollo de ciertas funciones y características, y para mejorar la imagen que los demás tienen acerca de los educadores de adultos, así como la autoimagen.

Desarrollo:

a) Individualmente.

- Redactar un escrito respondiendo a la pregunta, tratando de llegar a una reflexión profunda del sentido que tiene su práctica para ellos.
- Socializar el escrito.
- Seleccionar en este escrito las palabras claves que hacen referencia al educador y describen sus características y su función, así como aquellas que reflejen reconocimiento o devaluación del educador.
- En el formato correspondiente (presentado al final del desarrollo), enlistar, de acuerdo con las categorías anteriores, las palabras encontradas.
- En los formatos correspondientes separar, por cada categoría, cuáles consideran que son características o funciones reales que se cumplen, y cuáles son “ideales” o se quedan en el “deber ser” o son planteamientos “normativos”.
- Reflexionar acerca de cómo hacer para que existan menos elementos que impidan cumplir con las funciones que se consideran básicas y cubrir las características fundamentales como educadores.
- Reflexionar sobre cuáles de esos factores tienen relación directa con ellos y qué podrían hacer.
- Reflexionar en torno a si hay devaluación de la actividad del educador de adultos, por qué y por quiénes.
- Reflexionar acerca de qué hacer para promover mayor reconocimiento y autoreconocimiento, así como disminuir la devaluación y autodevaluación de los educadores y educadoras de jóvenes y adultos.

b) Por equipos:

- Formación de tres equipos de acuerdo con el tipo de prácticas que realizan para confrontarla con sus similares (los equipos se conformaron por: educación básica; educación media superior y superior; educación no formal).
- Confrontan los listados de todos y reflexionan en torno a cada punto, realizan nuevos listados por equipo (todos los arriba mencionados), especialmente se deben focalizar a los cuatro últimos puntos.

c) Grupal:

- Anotar en el pizarrón las palabras claves que se utilizaron.
- A partir de los escritos que escucharon de sus compañeros, tomando como referencia el propio escrito, y de las palabras escritas en el pizarrón,

responder a las siguientes preguntas: ¿Qué factores consideras que están condicionando tu práctica educativa (institución, contexto, educando, política educativa, autoridades...)? ¿Cuáles de ellos tienen que ver contigo como sujeto? ¿Qué se puede hacer para promover el reconocimiento de las y los educadores de jóvenes y adultos?

Descripción.

Este ejercicio requiere de llenar dos formatos básicos: ¿Qué Significa para mí ser educador de jóvenes y adultos? Y el de palabras claves alusivas a las funciones, características reconocimiento y devaluación de las y los educadores de jóvenes y adultos.

b.1 Escrito: ¿Qué significa para mi ser educador(a) de personas jóvenes y adultas?

Se solicita a cada participante que realice una redacción respecto al tema, tomado como base las siguientes sugerencias, que se les entregan en un formato:

Algunos puntos que te pueden orientar para desarrollar tu escrito son: ¿Cómo vives tu actividad educativa? Importancia que le das a la actividad, auto imagen y autoestima como educador de adultos, condiciones de trabajo, exigencias de la actividad, posibilidades de desarrollo personal y profesional, etc.

b.2 Listados de palabras claves.

A partir de sus escritos y siguiendo el modelo de análisis de la práctica educativa propuesto por Lesvia Rosas, *et al.*, el análisis se desarrolla de la siguiente manera.

Descripción.

- Leer en silencio su escrito y encerrar en un círculo las palabras claves que hagan referencia a la función de los educadores, subrayar las palabras claves que hagan referencia a las características de los educadores y encerrar entre corchetes las palabras que se relacionen con devaluación o reconocimiento del educador. Hacer un listado general de las palabras claves referentes a las funciones y características del educador, así como de las palabras que reflejen reconocimiento o devaluación; seleccionar las que corresponden a la realidad y las que provienen de la normatividad o del "deber ser" y anotarlas en el listado correspondiente; anotar qué factores impiden o dificultan que se cumplan las funciones y/o características que están presentes en la normatividad o en el "deber ser").
- Por equipos, leer en voz alta el escrito y llenar 3 cuadros: uno referente a las funciones, otro a las características, y otro al reconocimiento y devaluación.

Explicación.

- Reflexionar acerca de los cuadros y respecto a qué factores dificultan lograr el "deber ser" (institución, contexto, educando, política educativa, autoridades...) y cuáles promueven el reconocimiento o la devaluación del educador.

Introspección.

Discutir sobre cuáles de esos factores tienen que ver con ellos como sujetos.

Aplicación.

- Qué posibilidades tienen de modificar algunos de esos factores y cómo.
- Ubicar qué temas teóricos podrían abordarse.
- Los formatos para concentrar las palabras claves son los siguientes

LISTADO GENERAL DE PALABRAS CLAVES

Funciones del educador	Características del educador	Reconocimiento	Devaluación

LISTADO DE FUNCIONES QUE SE REALIZAN Y QUE NO SE REALIZAN

Funciones que el educador realiza	Funciones del educador que se quedan a nivel normatividad o del "deber ser"

LISTADO DE CARACTERÍSTICAS REALES E IDEALES DEL EDUCADOR DE PERSONAS ADULTAS

Características reales del educador	Características del educador que se quedan a nivel de normatividad o del "deber ser"

LISTADO DE FACTORES QUE IMPIDEN O DIFICULTAN QUE SE CUMPLA EL "DEBER SER"

<i>Factores que impiden o dificultan que se cumplan las funciones</i>	<i>Factores que impiden o dificultan que se cumplan las características ideales del educador</i>

Material requerido:

- Escritos.
- Formatos.
- Pizarrón.
- Gises de colores.
- Borrador.

Comentarios:

El ejercicio se focalizó en las funciones, características e imagen del educador y se perdió un punto nodal que es el significado que para ellos tiene su práctica educativa, porque, justamente, apunta hacia elementos básicos en la constitución de su identidad, como son el reconocimiento de la importancia de su actividad, su agrado o disgusto por desarrollarla, las condiciones en las que la efectúan, su autolegitimación, entre otros.

Nos quedamos en la discusión empírica, de sus experiencias, que es muy rica, pero faltó una base teórica que nos permitiera tener más claridad en la complejidad y multideterminación de las prácticas educativas y de la imagen del educador.

Lo anterior llevó a reestructurar este ejercicio y plantear cómo darles más contención y solidez, en la aplicación de la propuesta con el segundo grupo. (Ver apartado 6.2.4).

a) Mi vida diaria

Este es un bloque de tres actividades “Agenda de Actividades”, “Mis actividades cotidianas” y “Además de educador de jóvenes y adultos ¿qué?”, estrechamente relacionadas, ya que llevan una secuencia necesaria para llegar a la reflexión a partir de datos importantes y evidentes.

Propósito General:

Mirarnos antes que como educadores como sujetos. Reflexionar en torno a las múltiples actividades que como seres humanos desarrollamos, entre ellas la práctica educativa, y que detrás de todas ellas hay un objetivo personal que puede estar imbricado con situaciones familiares, sociales, institucionales, culturales, para hacer un balance acerca de cuáles son nuestras prioridades reales y si les estamos dedicando el tiempo y esfuerzo requeridos o nos está absorbiendo las circunstancias coyunturales.

Propósitos específicos:

- Reconocer y reencontrarnos con nuestras necesidades, pero también las expectativas y sueños personales.
- Tomar como punto de partida la realidad en la que estamos inmersos, al analizar y ubicar prioridades personales y su logro o no.
- Replantearnos nuestra administración del tiempo en la búsqueda de cubrir nuestras prioridades.
- Ubicar en ese marco general el papel que juega nuestra práctica educativa con adultos en nuestras vidas.

- Reflexionar respecto a la incidencia de nuestro trabajo en la vida personal y viceversa.

Desarrollo:

- Llenar el formato de “Agenda de Actividades”, con las actividades realizadas durante una semana completa, de manera detallada.
- Agrupar la información del tiempo invertido en los distintos tipos de actividades realizadas, en el formato de “Mis actividades cotidianas”.
- A partir de los formatos anteriores redactar un escrito titulado “Además de educador de jóvenes y adultos ¿qué?”, en el que se pueda verter una reflexión acerca de las múltiples actividades que desarrollan y qué lugar ocupa dentro de ellas su actividad como educadores y educadoras de jóvenes y adultos.
- Para cerrar se reproduce y comenta la canción “La mujer (se va la vida compañera) de León Chávez Texeiro (Ver anexo).

Descripción:

c.1 “Agenda de Actividades”

En el formato siguiente tienen que llevar un registro detallado de sus actividades cotidianas, marcando los horarios en los que las desarrollan, esto es durante una semana.

AGENDA DE ACTIVIDADES

LUNES		MARTES		MIÉRCOLES		JUEVES	
HORAS	ACTIVIDADES	HORAS	ACTIVIDADES	HORAS	ACTIVIDADES	HORAS	ACTIVIDADES

AGENDA DE ACTIVIDADES

VIERNES		SÁBADO		DOMINGO	
HORAS	ACTIVIDADES	HORAS	ACTIVIDADES	HORAS	ACTIVIDADES

c.2 “Mis actividades cotidianas”.

Una vez que tienen hecha su agenda, tendrán que llenar el siguiente formato y calcular el tiempo diario o semanal que le dedican a cada tipo de actividad.

MIS ACTIVIDADES COTIDIANAS

Personales (alimentación, aseo, arreglo personal, etc.)	Transporte	Relacionadas con el trabajo	Relacionadas con el estudio	Relacionadas con el quehacer doméstico	Relacionadas con la familia (llevar a los niños a la escuela, revisar tareas, atender a algún familiar, etc.)	Relacionadas con compañeros, amigos, parejas, etc.	Relacionadas con la recreación, el esparcimiento y el disfrute del tiempo libre
Tl. Hrs. (diarias)	Tl. Hrs. (diarias)	Tl. Hrs. (diarias)	Tl. Hrs. (semana)	Tl. Hrs. (diarias)	Tl. Hrs. (diarias)	Tl. Hrs. (semana)	Tl. Hrs. (semana)

c.3 “Además de educador de jóvenes y adultos ¿qué?”

Tomando como base el llenado de los dos formatos anteriores deben redactar un escrito en la hoja correspondiente:

“Además de educador de jóvenes y adultos ¿qué?”

Explicita ¿qué otras actividades realizas? ¿cuáles ocupan tu mayor tiempo? ¿qué lugar ocupa en tu vida la práctica educativa? ¿qué lugar ocupa como actividad remunerada? ¿qué significa la actividad educativa con adultos en tus circunstancias y proyectos personales?

Material requerido:

- Escritos.
- Formatos.
- Pizarrón.
- Gises de colores.
- Borrador.

Comentarios

Con estos ejercicios se logró la reflexión respecto a la administración de su tiempo y las conclusiones derivadas apuntaron a que no le dedican el tiempo que quisieran a su familia, a la recreación y al descanso, así como la culpa que ello les genera. Se reconoció que les dejó la inquietud de reorganizar su tiempo y sus actividades. Sin embargo, no se logró entrar a un balance y autocuestionamiento profundo del papel que juega en sus vidas su práctica educativa.

Por otra parte, no todos llenaron su agenda y algunos la llenaron muy superficialmente. Al parecer a algunos les resultó aburrido el ejercicio y a otros, tal vez, una invasión a su vida personal.

a) Los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas.

Propósito General:

Realizar una exploración en torno a los ejes básicos de esta tesis: la identidad como educadores de jóvenes y adultos de los participantes, las situaciones de proletarización, el malestar docente y la formación.

Propósitos específicos:

- Sondar cuál consideran que es la imagen social de la EPJA y de los educadores de este campo.
- Explorar su autoimagen y autoestima como educadores de jóvenes y adultos.
- Ubicar el tipo de formación que han recibido para ser educadores y cuál consideran requerir.
- Indagar su opinión respecto a las condiciones en las que trabajan.
- Averiguar si existe malestar docente.
- Buscar posibles conexiones entre la proletarización, el malestar docente y la
- débil constitución de la identidad profesional como educadores de jóvenes y adultos.
- Inducir el análisis y la reflexión respecto a su identidad como educadores y educadoras de jóvenes y adultos.
- Promover una autoimagen y autoestima positivas, a partir de la resignificación y revaloración de su ser y quehacer como educadores.

Desarrollo:

a) Individualmente

- Responder al cuestionario “Los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas”.

b) Grupalmente

- Participar en la entrevista grupal “Me considero educador(a) de jóvenes y adultos.

Descripción.

Para la realización de este ejercicio se requiere de desarrollar 2 actividades que se presentan a continuación:

d.1 Cuestionario “Los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas”.

Se les entrega impreso un cuestionario estructurado, de preguntas abiertas y algunas semi-abiertas, en el que se explora la identidad, formación, proletarización, cultura colaborativa y malestar docente.

En total el cuestionario consta de 24 preguntas, además de los datos generales que se les solicitan y se relacionan con el tipo de institución y práctica en la que se insertan dentro del campo educativo con adultos. (Ver anexo)

d.2 Entrevista grupal

El mencionado cuestionario fue la base para una entrevista de grupo.

Sólo 1 pregunta del cuestionario se utilizó para la entrevista de grupo, pero a partir de ellas se generó la discusión y reflexión respecto a la identidad profesional del educador de adultos. Esta pregunta es:

2. ¿Te consideras un educador(a) de personas adultas?

Material requerido:

- Cuestionario.

Comentarios

A pesar de que el cuestionario fue sometido a piloteo para afinarse, después de su aplicación con este grupo se encontraron detalles a revisarse, por lo que se volvió a reestructurar para obtener una información más completa y que tuviera mayor claridad para los participantes.

Se considera que tanto el cuestionario como la entrevista grupal ofrecieron información valiosa en torno a la exploración de la imagen social, autoimagen y autoestima de las y los educadores de jóvenes y adultos participantes, asimismo, fue útil para la reflexión individual y colectiva respecto a qué tanto se asumen o no como educadores y para el análisis de los elementos que intervienen y de la complejidad de la constitución de la identidad profesional. Y lo más importante fue que promovieron una autoimagen y autoestima positivas, a partir de la revaloración de su ser y su quehacer.

Estos ejercicios dieron pie a la revisión teórica de la identidad personal, como educador y de la identidad profesional como educador de jóvenes y adultos.

b) Luces y sombras de la práctica educativa con adultos.

Propósito General:

Examinar los factores que intervienen en las prácticas educativas con adultos y que llevan a la obtención de satisfacciones o de insatisfacciones y por lo tanto contribuyen en la valoración que del campo y de sí mismo tiene el educador de jóvenes y adultos.

Propósitos específicos:

- Sondar acerca de las condiciones laborales y cómo impactan en el ánimo de las y los educadores.
- Ubicar qué situaciones tienen relación con el contexto macro, cuáles son la institución o el sistema educativo, cuáles con los compañeros de trabajo,

cuáles con los educandos y cuáles con ellos mismos; para delimitar en cuáles se podría incidir.

- Resignificar tanto los aspectos positivos como los negativos de sus prácticas para tener una comprensión más real de lo que acontece, superando la queja y pensando en la acción.

Desarrollo:

a) Individualmente

- Llenar el formato correspondiente, titulado “*Luces y sombras*”

b) Por equipo:

- Formar equipos, de acuerdo con el tipo de práctica, en este caso fueron: Educación básica, Educación media superior y superior y Otros tipos de prácticas, conformado básicamente por quienes pertenecen a Organizaciones No Gubernamentales en prácticas de Educación Popular.
- Socializar y confrontar los escritos individuales de “*Luces y sombras*”.
- Elaborar un vitral.

c) Grupalmente

- Presentar sus vitrales al grupo, con el significado que quisieron darle.
- Análisis, reflexión y comentarios a partir de las presentaciones.
- Ubicar en qué aspectos de las sombras podemos incidir para que sean luces, y en cuales no debemos desgastarnos o culparnos porque están fuera del alcance.

Descripción:

Este ejercicio consta de dos actividades:

e.1 Luces y sombras

Se les pide que en forma individual reflexionen respecto a todas aquellas situaciones gratificantes, satisfactorias, agradables que viven en la cotidianidad de sus prácticas, así como en aquellas desagradables, insatisfactorias, frustrantes, y molestas. Dichas situaciones las deben anotar en el siguiente formato:

☺ LUCES ☺	☹ SOMBRAS ☹

e.2 Vitral

Tomando como punto de partida los escritos de Luces y sombras, por equipo, analizan las similitudes y diferencias de estas luces y sombras en sus prácticas y tratan de ubicar la causa de las mismas.

Con base en esta socialización y confrontación, diseñan un vitral en el que, a partir de las imágenes y los colores utilizados, se reflejen las luces y sombras que perciben están presentes en sus prácticas educativas.

Material requerido:

- Formato.
- Papel celofan de varios colores (claros y oscuros)
- Diurex
- Hojas para rotafolios de Papel Bond Blanco
- Tijeras
- Revistas
- Pritt
- Marcadores de colores
- Lapices.

Comentarios

Esta actividad les gustó mucho pues la elaboración del vitral apeló a su creatividad, además que sirvió como canalizador de su molestia al hacer el recuento de las sombras que oscurecen su práctica y que tienen una íntima relación con la proletarización, en términos de las condiciones laborales, la mecanización de su trabajo, el burocratismo, la pérdida del sentido y, por otra parte, también apareció reiteradamente la imagen devaluada que se tiene del campo de la EPJA y de los educadores.

Por tanto, este ejercicio ayudó en la exploración de la imagen social y de la autoimagen y autoestima de los educadores; asimismo colocó el énfasis en la necesidad de la autorevaloración, cuyo aspecto importante es el actuar con profesionalidad, buscando la formación, la organización, la autonomía, la reflexión y mejora de la práctica y pasando de la queja a la acción. Lo cual implica también no autoculpabilizarse por las sombras ya que algunas quedan fuera de la posibilidad inmediata de cambiarlas.

f) Cartas a la Doctora Corazón

Propósito General:

Explorar algunas situaciones generadoras de malestar docente y su relación con la proletarización de la enseñanza y con la dificultad para tener una autoimagen y autoestima positivas como educadores de jóvenes y adultos.

Propósitos específicos:

- Sondar cuáles son los principales tipos de problemáticas que se presentan en las prácticas educativas y generan estrés en los participantes.

- Promover el análisis grupal de estas situaciones angustiantes y pensar en posibles alternativas.
- Proporcionar, como grupo, acompañamiento y contención a cada uno de los participantes en torno a las situaciones difíciles vividas.

Desarrollo:

a) Individualmente

- Escribir una carta a la Doctora Corazón (que será cualquiera de sus compañeros, a quien le toque entregar la carta).
- El compañero o compañera a quien le escribirán se determinará por sorteo.

b) Grupalmente:

- Socializar las cartas, tanto el problema como la respuesta de la Doctora.
- Analizar colectivamente cada situación para tratar de verlo con una distancia mayor para encontrar las piezas que la conforman y que pueden ayudar a verlo de manera distinta y/o a encontrar formas de actuar ante ella.

Descripción:

Cada participante escribe una carta a la Doctora Corazón, exponiéndole un problema que se le presenta en su práctica educativa y que le genera angustia e incluso malestar físico.

La carta se entrega a un compañero(a), quien por escrito dará su punto de vista acerca de la situación y si es posible una respuesta alternativa, proporcionando de esa manera acompañamiento a su compañero(a)

En la socialización se manifiesta quienes tienen problemas similares cómo los viven y cómo los enfrentan.

Material requerido:

- Cartas

Comentarios

Poder expresar las molestias es un ejercicio que por sí mismo ayuda a liberar un poco de tensión y si a ello le aunamos que se puede encontrar que son situaciones vividas por otras personas que por lo tanto nos entienden, es aún más confortante. Por otra parte, el hecho de que otras personas que no están involucradas con esa situación pueden tener una visión distinta y ayudar a pensar desde otro ángulo el mismo problema para encontrar soluciones o para disminuir la angustia que nos generan. Por todo lo anterior se considera que este ejercicio es muy valioso para ayudar a disminuir un poco el estrés generado por las condiciones en las que se desarrolla la práctica educativa de los educadores de jóvenes y adultos.

Para la investigación fue valioso ya que varias de las situaciones difíciles narradas tienen una estrecha relación con el fenómeno de proletarización y con la falta de reconocimiento de los educadores.

A partir de la socialización se buscan nuevos puntos de vista y se recuperan temas de interés para ser teorizados. Asimismo, se pasa a la lectura de textos relacionados con el malestar docente y con la imagen idílica de los educadores.

g) Reflexiones sobre el ser y el quehacer del educador de personas adultas.

Propósito General:

Evaluar los cambios en la autoimagen y autoestima como educadores y educadoras de las y los educadores de jóvenes y adultos participantes en esta experiencia.

Propósitos específicos:

- Propiciar la reflexión sobre el ser y el quehacer del(a) educador(a) de personas jóvenes y adultas.
- Complementar la información obtenida respecto al malestar docente que experimentan.
- Inducir la concreción de sugerencias para favorecer la cultura colaborativa.
- Sondear cuáles consideran los aprendizajes más significativos adquiridos durante esta experiencia

Desarrollo:

a) Individual.

Responder el cuestionario correspondiente.

b) Grupal.

Socializar sus respuestas, y reflexionar y construir sugerencias colectivas.

Descripción:

El formato de cuestionario es el siguiente:

Reflexiones sobre el ser y el quehacer del educador de personas adultas.

Propósito: Las preguntas que se formulan a continuación tienen como propósito el propiciar la reflexión sobre el ser y el quehacer del(a) educador(a) de personas jóvenes y adultas.

Instrucciones: A continuación encontrarás un listado de preguntas para que las respondas. Por favor, respóndelas lo más exhaustivamente posible. No es necesario transcribir la pregunta, sólo anota en la respuesta el número de pregunta a la que estás respondiendo.

Después de haber participado en las materias: "Descripción de la Práctica Educativa y Metodología del Trabajo Educativo con Adultos", del primer semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos, durante el cual compartiste tus experiencias, saberes y concepciones respecto a tu actividad como educador y las confrontaste con las de tus compañeros, participaste en la discusión de algunos temas teóricos y fuiste participante activo en distintas técnicas y actividades colectivas, qué piensas y qué reflexiones te surgen con respecto a:

1. ¿Te consideras un(a) educador(a) de personas jóvenes y adultas? ¿Por qué?
2. ¿Qué significa para ti ser educador(a) de personas jóvenes y adultas?
3. ¿Consideras que el trabajo que realizas es importante?
4. ¿Notas algún cambio en ti como educador(a) de personas jóvenes y adultas? En caso afirmativo:
 - ¿Cómo te veías antes y cómo te ves ahora?
 - ¿Cómo veías a los otros educadores de adultos y cómo los ves ahora?
 - ¿Cómo veías la práctica que realizas y cómo la ves ahora?
5. En cuanto a ti como educador de adultos ¿cómo crees que te ven los demás (las autoridades de tu institución, tus demás compañeros de trabajo, otros profesionistas, los educadores, etc.)?
6. ¿Consideras que las condiciones en las que desarrollas tu práctica educativa repercuten en tu salud física y psicológica? ¿Esto afecta tu desempeño como educador? En caso afirmativo, ¿Qué medidas consideras que serían necesarias para disminuir el deterioro de la salud física y psicológica de las y los educadores de personas jóvenes y adultas?
7. ¿En tu institución se promueve el trabajo colectivo y la reflexión sobre la práctica? ¿Qué se podría hacer para fomentar el trabajo colectivo?
8. ¿Qué condiciones consideras que son necesarias para que los demás educadores de adultos y tú puedan realizar su práctica educativa de manera profesional?
9. ¿Te fue útil participar en esta experiencia de aprendizaje, en lo personal y como educador(a) de personas jóvenes y adultas?
10. En suma, ¿qué aprendiste durante esta experiencia de formación?

Comentarios

Este ejercicio fue muy valioso en términos de poder confrontar sus propias imágenes, expresadas durante el desarrollo de la experiencia, con las imágenes finales en torno a sí mismos como educadores, al campo de la EPJA, a los demás educadores de jóvenes y adultos, a las autoridades; así como si hubo cambio en la percepción de la imagen social que los otros le devuelven (autoridades, compañeros, educandos).

Se considera que sí hubo cambios cualitativos en la autopercepción, pues si bien, algunos aún no se asumen totalmente como educadores, se generó una revaloración de su ser y su quehacer, expresada en los cambios que observaron en sí mismos y en los aprendizajes que plantean haber obtenido, a través de los cuáles se refleja mayor seguridad, iniciativas de nuevas formas de hacer, mayor concientización del sentido de su quehacer y más aprecio del ser educador.

6.1.5. Síntesis de los principales acontecimientos de cada sesión.

Como parte de la metodología de investigación utilizada se llevó un registro cotidiano de las sesiones a través de tres instrumentos: diario de clase, diario de la profesora y grabación en audio (ver anexos). La última sesión también se grabó en video.

A partir de la información obtenida con esos instrumentos se presenta a continuación un panorama general de lo acontecido en cada una de las sesiones, mostrando un resumen de los principales sucesos que involucran aspectos tanto de temática como de dinámica. (Ver anexos)

Cabe señalar que al ir describiendo lo acontecido durante las sesiones, también incluyo mis hipótesis personales de la interpretación que hago de los acontecimientos, de la misma manera, explicito los sentimientos agradables o de molestia que surgieron en mí durante el desarrollo de esta experiencia. Tanto las opiniones como emociones personales se acotan en párrafos señalados como C.O., que significa Comentarios de la observadora.

Primera sesión

1. Proyección de acetatos de Bienvenida.
2. Encuadre.
3. Información acerca de la metodología.
4. Presentación de los programas.

Segunda sesión

1. Encuadre.
2. Diario de clase. (Ver anexo Diario de clase).
3. Técnica grupal “Canciones”
4. Revisión del texto “Dimensiones de la práctica docente”
5. Revisión del texto de Paulo Freire (1996).

Con la finalidad de destacar la importancia de la dimensión personal en el ser y quehacer como educadores y educadoras, se les presentó este texto, que es una autobiografía de Freire en la que hace alusión a sus temores, a su interés y a todas las circunstancias personales que lo llevaron a ser educador.

6. Ejercicio “Una visión retrospectiva: trayectoria de formación escolar” (Ver apartado 6.1.4.)
7. Información y entrega de material de lectura.

Tercera sesión

1. Encuadre.

Explicación de lo qué es un “encuadre”.

2. Lectura del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase).
3. Socialización de reflexiones surgidas a partir del ejercicio “Una visión retrospectiva: mi trayectoria de formación escolar” (Línea del tiempo de formación dentro del sistema educativo)

Los comentarios giraron en torno a sus reflexiones personales respecto a lo que han logrado y lo que no y el por qué.

Asimismo, hubo reflexiones en relación con las condiciones desfavorables, la gran presión y el poco reconocimiento de la práctica educativa de los educadores y educadoras de jóvenes y adultos.

También comentaron cómo es que llegaron a ser educadores y educadoras de jóvenes y adultos.

La parte emotiva salió a flote, sentimientos como tristeza, júbilo, nostalgia, frustración, así como los sueños y expectativas, estuvieron presentes:

De igual manera, trataron de comprender lo que les ocurría.

4. Técnica grupal “El Idiograma Chino”

Los comentarios giraron en torno a la inseguridad, angustia y desesperación por no poder comunicarse plenamente. Así como por no saber escuchar instrucciones y la importancia de la comunicación.

Estas reflexiones llevaron a hacer referencia al tipo de comunicación en el aula, en especial a cómo la educación tradicional dificulta esta comunicación. También se hizo alusión a la inseguridad al hablar y al temor de quedar en ridículo.

Cuarta sesión

1. Encuadre.
2. Lectura del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase)
3. Reflexiones de los ejercicios: “Una visión retrospectiva: mi trayectoria de formación escolar y mi trayectoria como educador(a) de adultos”.

Continuó la socialización de las reflexiones en torno a estos ejercicios, volviendo a realizar una evocación de su historia de vida personal, especialmente en cuanto a su escolarización y su trayectoria como educadores. El énfasis se colocó en las dificultades enfrentadas, especialmente por circunstancias relacionadas con la atención a grupos conformados por jóvenes con características de violencia.

Pero también se abordó la parte humana y humanizada del educador:

Asimismo, se opinó respecto a la interrogante ¿Cuáles son las causas que originan esos fenómenos? Las respuestas hicieron alusión a los valores, a la marginación económica y social.

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. (Ver Capítulo 3)

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”, etc.

Quinta sesión

1. Encuadre.
2. Lectura del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase)
3. Técnica grupal “Nombres”
4. Funciones y Características de los educadores de personas jóvenes y adultas

Reflexionaron acerca de los factores que dificultan o impiden que se cumplan algunas funciones o que se desarrollen ciertas características. También realizaron sugerencias de cómo promover el reconocimiento y disminuir la devaluación de los educadores de adultos.

A partir de este ejercicio salieron los siguientes listados, que fueron anotados en el pizarrón, también se anota la frecuencia con que apareció esa palabra.

Funciones del educador:

Promoción (4), planeación (5), asesoría (4), servir a la patria (1), administrativa (6), operativo (1), motivar (1), orientar (1), evaluar (1), técnica pedagógica (3), resolver problemas laborales (1), capacitación (2), facilitar las cosas (1), organización (3), seguimiento y atención (1), concertación (5), hacer crecer intelectualmente (1), colaborar con su crecimiento (1), incrementar sus conocimientos (1), transformar su vida (1), transmitir algo de verdadero valor (1), cotejar (1), movimientos de nómina (1), control de plantillas (1), reportar padrón (1), concentrar datos (1), impartir materias (1), formar (3), preparar señoritas (1), preparar material didáctico (2), hacer dinámicas (1), elaborar avances programáticos (1), propiciar un ambiente participativo (1), ayudar a cada uno (1), enseñar, guiar al adulto (1), que los educandos alcancen sus metas, tengan más confianza en sí mismos, apoyarlos en lo que necesitan (1), , manejar problemas relacionados con el adulto (1), escuchar (1), coordinar (1)

Características.

Compromiso, responsabilidad, paciencia, facilidad de palabra, constancia, ganas, amigo, consejero, psicólogo, disposición a enfrentar dificultades, habilidad y apertura, sensibilidad, colaboración, respeto y valoración del educando, compartir, “pies en la tierra”, conciencia de la realidad socioeconómica, política y cultural, aprende, lucha constante, busca mejorar la práctica, identificarse con los educandos.

Devaluación.

Falta de formación, no encontrar una solución, no se tiene metodología, falta de elementos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Qué se puede hacer:

Formación requerida en cuanto a técnicas de estudio, motivación, técnicas y métodos, habilidades, diferentes formas de enseñar, concentración.

En el momento de la plenaria surgieron comentarios en torno a por qué no se cumplen todas las características que mencionaron como deseables, y expresaron que por circunstancias de diversa índole como: el contexto sociocultural, político, institucional y familiar; la falta de recursos; la diferencia entre los objetivos de gobierno, de la institución, de los educadores; la corrupción, entre otras.

5. Ejercicio “Agenda de actividades”, “Mis actividades cotidianas”. [Ver anexo].

En algunas sesiones anteriores se les entregaron unos formatos en los que iban a ir anotando las actividades que realizaron en el transcurso de una semana. Con esta tarea previamente realizada se dio paso a la socialización.

6. Reproducción y comentarios de la canción “La mujer, (se va la vida, compañera)”, de Teixeira. (para revisar la letra de la canción, ver anexo).

Esta canción está estrechamente relacionada con la multiplicidad de actividades que se realizan cotidianamente, no sólo como educadores, sino como personas.

Se realizan comentarios respecto a la canción.

Sexta sesión

1. Encuadre.
2. Lectura del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase)

3. Continuación de los comentarios del ejercicio de la agenda de actividades.

Se socializan las reflexiones surgidas a partir de los ejercicios “*Agenda de actividades*”, “*Mis actividades cotidianas*” y “*Además de educador de personas jóvenes y adultas ¿qué?*”.

Se pone en evidencia la multiplicidad de actividades que tienen que cubrir para cumplir con las exigencias de sus instituciones laborales, es decir, la intensificación del trabajo.

Comentan acerca de la necesidad de reorganizar sus tiempos con base en sus prioridades.

Se les indica que este espacio grupal es, precisamente, para que ellos puedan hacer un alto en el camino, en medio de las prisas cotidianas, tomar distancia acerca de sí mismos, y puedan pensar acerca de lo que hacen y lo que dejan de hacer, para replantearse qué hacer con su tiempo, con su proyecto de vida.

Séptima sesión

1. Encuadre.
2. Lectura y comentarios del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase)
3. Técnica grupal "Pasando corriente"

Dos de las integrantes coordinaron el desarrollo de esta técnica.

Se realizaron comentarios respecto a la técnica y esto llevó a que empezaran a socializar y a aplicar algunas técnicas para favorecer la integración grupal, que aplican con sus grupos.

A través de los comentarios surge el tema del aprendizaje significativo, por lo que el coordinador expone brevemente algunos puntos medulares de este enfoque, así como del conductismo, para confrontarlos.

4. Diario del profesor

Se explicó cuáles son sus fundamentos, propósito y características, con apoyo en un mapa conceptual.

Se les recordó que ellos tienen que llevar un diario, en el cual deberán realizar, por lo menos, un registro quincenal de su práctica. Se les pidió traer el registro de una sesión para la próxima clase.

5. Convivio con “pan de muerto” y narración de la celebración de esta fiesta en sus lugares de origen.

Debido a la proximidad de las fiestas de “Día de Muertos”, se quiso aprovechar la ocasión para, además de integrar al grupo, recuperar las tradiciones mexicanas, que es un punto importante del quehacer educativo, en su función de socialización, y que ellos en sus grupos, también tendrían que fomentar.

6. Técnica grupal "Comunicación sin saber de qué se trata"

Como el tiempo que restaba de la sesión era breve para realizar el ejercicio de "Luces y sombras", se dio paso a la aplicación de esta técnica grupal.

Octava sesión

1. Encuadre.

La sesión se inició con la lectura del encuadre de la sesión.

2. Lectura y comentarios del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase)

Se dio paso a la lectura del Diario de Clase a cargo de L.

3. Técnica grupal "El dulce".

El propósito de su utilización fue el enfatizar la importancia de la articulación entre teoría y práctica, por una parte, y por la otra, la necesidad de indagar acerca de su práctica de una manera más sistematizada, con instrumentos concretos, que les permitirán tener un acercamiento y conocimiento más profundo de la misma.

4. Historieta.

Se rotaron, por equipos, las historietas alusivas al "Día de Muertos", de quienes las llevaron.

Se comentó el valor de la historieta como recurso pedagógico y sus distintas posibilidades de uso.

5. Técnica grupal "Saber escuchar".

El propósito de su utilización fue subrayar la importancia de establecer, en los procesos educativos, una verdadera comunicación y observar cómo cotidianamente podemos estar bloqueando esta comunicación; así como reflexionar respecto a cómo se puede sentir la persona a quien no facilitamos la comunicación.

Algunos de los comentarios del grupo giraron en torno a conocer a los grupos y sus necesidades: escuchar, respetar y dialogar; reconocer que cada grupo es diferente y que los temas deben de ser de interés.

6. Socialización de técnicas grupales aplicadas por los participantes

Varios de los participantes socializaron algunas técnicas que utilizan.

7. Información general

Se les entregó el formato individual de luces y sombras para que lo llenen y lo traigan la próxima sesión.

C.O. Me angustia la manera tan rápida en que pasa el tiempo ya que no logramos concluir las actividades planeadas. El ejercicio de luces y sombras en esta sesión tampoco se llevó a cabo. Pero, por otra parte, se está siguiendo el ritmo del grupo y dando la libertad de socializar sus saberes. Aún así la angustia está ahí y me cuestiono ¿será lo correcto?

En lo personal me gustaría sustituir algunas actividades, especialmente, no revisar tantas técnicas grupales, por sí mismas, sino integrarlas con la revisión de temas teóricos y también dar más tiempo a la resolución de los ejercicios para explorar la identidad profesional de las y los educadores de jóvenes y adultos participantes, pero al estar desarrollando esta experiencia en co-coordinación, tengo que dar paso también a las actividades propuestas por mi compañero.

Esta misma angustia hace que me incomode el que se inicie la sesión con retraso excesivo, como fue en el caso del día de hoy.

Novena sesión

1. Encuadre.
2. Lectura y comentarios del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase)
3. Técnica grupal "El mundo".
4. ¿Me considero un educador de personas adultas?

Discusión a partir del cuestionario para educadores. (Eje: Identidad como educador de adultos).

Utilizando la misma técnica de "El Mundo", la pregunta fue ¿eres educadora o educador de adultos?

Las respuestas a esta pregunta fueron: Sí (11 educadores), no del todo (1), a veces (3), posiblemente (2), no (1).

Se les pidió reunirse en dos equipos, los que dijeron que sí en un equipo, y los que no están seguros o que a veces se consideran educadores y a veces no o los que dijeron que no son educadores, se agruparon en otro equipo.

Algunos de los argumentos por los que dijeron no sentirse educadores fueron:

- No se tiene profesionalización y el adulto espera mucho de ellos.
- No se ve transformación en todos los educandos.
- Les deprime la deserción.

Algunos de los argumentos por los que dijeron sentirse educadores fueron:

- Les gusta trabajar con adultos.
- Se tienen experiencias satisfactorias y gratificantes de aprendizaje.
- Se dan procesos de enseñanza-aprendizaje entre educando y educador.

C.O. Algo que llamó mi atención es el hecho de que el equipo conformado por quienes dudan o no se consideran educadores no tardó mucho en argumentar sus por qué dudan; en cambio a los que dijeron que sí se consideran educadores les costó mayor trabajo encontrar argumentos para justificar el por qué. Quizás esta dificultad aparece porque discursivamente quieren aparentar que se consideran educadores, pero en realidad no hay plena convicción de ello.

Por otra parte, es evidente cómo la falta de formación, especialmente de tener un documento que los avale, los lleva a no autolegitimarse y por lo tanto a no considerarse educadores.

Asimismo, es interesante ver cómo el considerarse educadores está muy vinculado con la relación pedagógica que se establece y las gratificaciones que de ella derivan. (Ver Capítulo 3)

Otra situación que llamó mi atención fue el hecho de que cuando se estaba exponiendo los argumentos del por qué sí se sienten educadores, algunos empezaron a distraerse, por lo que alguien al intervenir preguntó al grupo y alguien intervino “¿Ya es mucho rollo?” Aparece pues el desinterés por el tema o tal vez el mecanismo para no entrar al análisis y al autocuestionamiento.

5. La identidad: conceptos, autoimagen y autoestima (Exposición)

Con la finalidad de promover la reflexión acerca de su identidad como educadores y educadoras de jóvenes y adultos, se abordó temáticamente esto de la identidad para dar pie al análisis acerca de su importancia y de los factores que dificultan su constitución.

Se tocaron aspectos medulares, tales como:

1. Objetivos de la institución.
2. Conciencia del ser educador.
3. Claridad del objetivo global de la educación y el compromiso con él.
4. Papel del currículo y los Métodos en la constitución de la identidad.
5. Relación con los educandos e identidad.

6. Dudas y comentarios

Algunos comentarios giraron en torno a:

- Los cambios en el educador dependen de él mismo
- La identidad de educador el educador debe construirla, especialmente a través de responsabilizarse por su quehacer y de promover una buena relación pedagógica.
- No conocer las propias habilidades es un problema de identidad.

J3, aborda también el tema de ser buen educador para la institución, a partir de los logros cuantitativos pero no de los cualitativos.

Por lo que se inicia la reflexión en torno a qué es se un buen educador, por lo que las participaciones se centran en la cooptación de las instituciones,

que hacen que ellos se apropien de una visión específica, normativa del ser “buen educador”, que está íntimamente relacionado con el logro de metas.

Décima sesión

1. Encuadre.

La sesión se inició con la lectura del encuadre de la sesión.

2. Lectura y comentarios del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase)

3. Técnica grupal “Refranes”.

4. Técnica grupal “Las Naranjas Ughli”

El sentido de esta técnica está en saber exponer argumentos, saber escuchar y saber negociar y lo que ocurrió es que nadie pudo resolverlo.

Se reflexionó acerca de la dificultad para negociar.

Se expusieron las distintas formas de resolución de conflictos; la necesidad de un mediador o de un arbitraje, en algunos casos. Asimismo, se abordó la temática de la asertividad y los 3 tipos de conducta que pueden manifestarse: agresiva, no asertiva y asertiva.

5. Hablando sobre la Revolución Mexicana: Elaboración de mapas conceptuales.

Por el reciente aniversario de este suceso histórico mexicano, y con el propósito de continuar en la recuperación de las tradiciones mexicanas y en el fomento del conocimiento de la historia, se hizo un breve recorrido histórico por el surgimiento y estallamiento de este acontecimiento del 20 de noviembre de 1910, a través de mapas conceptuales, a la vez que se aprovechó de ejemplo para enseñar cómo elaborar mapas conceptuales.

6. Proletarización del profesorado. Técnica grupal “Lectura de Cartas”. (Ver las cartas en anexos)

Para introducir el tema de la proletarización se utilizó esta técnica. Las imágenes de las cartas fueron expresamente diseñadas para provocar la reflexión en torno a esta temática, tomando como base el texto de Contreras, J (1997), así como sus respuestas al cuestionario para educadores, que se les aplicó.

Se instaló la escenografía: una mesa con su “bola de cristal” cartas y los letreros en donde se describía que se leía el futuro.

Una vez explicado el procedimiento de la técnica, fueron pasando cada uno de los y las participantes, a tratar de interpretar los dibujos que había en las cartas.



C.O. A través de algunas de las interpretaciones, se ha manifestado abiertamente que se sienten estresados, además la intención de vender alimentos u otro objeto, para complementar su ingreso económico, ya había sido expresado por varios de los participantes. Asimismo, ponen nombre a los personajes de las cartas, de acuerdo a la similitud que tienen con lo expresado por algunos compañeros y compañeras o por la forma de ser personal, que relacionan con las actitudes mostradas en las imágenes. Tal vez, las risas y el tono de broma sean para no tomar con crudeza la realidad.

La sustitución de ingresos económicos por satisfacciones personales, también se muestra. Han introyectado tanto, o más bien, les han hecho introyectar, que lo importante es la utilidad social, el sentido mesiánico de la educación, que a pesar de que en las cartas anteriores ya se pone de manifiesto su estrés ocasionado por los bajos ingresos económicos, aún así no se reconoce la necesidad de exigir mejores condiciones o de hacer algo, simplemente se acepta como válido cambiar el dinero por las satisfacciones y esto es parte de una actitud devaluatoria la profesión, se conforman con la parte afectiva porque no merecen, ni deben exigir la parte material.

Es evidente que la proletarización está presente en la vida cotidiana de las y los participantes y que los bajos sueldo hacen que la preocupación en la vida sea el dinero y no tanto el cómo mejorar su trabajo, independientemente de que quieran sustituir el dinero por la satisfacción psicológica o social.

Otro punto importante que salió y fue asumido por la participante que interpretó la carta, es el de la baja autoestima como educador y la necesidad de cambiar esta situación.

Cuando tocó el turno al coordinador intentó dar una interpretación, que los llevara a reflexionar respecto a la importancia de revalorarse a sí mismos como educadores educadoras.

Cuando me tocó el turno, con el propósito de pasar a la discusión del tema, con base en el texto, pregunté al grupo:

- ¿Qué es la proletarización?

Algunas de las respuestas se enfocaron a la calidad de obrero del educador, a la pérdida de la autonomía, de sus habilidades, sus destrezas y de la creatividad, a la rutinización del trabajo del educador y tener como propósito la consecución de metas, en la pérdida del sentido de la educación

-¿Cómo la vivimos?, ¿qué situaciones difíciles nos generan estas condiciones?

Las respuestas volvieron a girar en torno a las metas y la presión estresante que ejercen en ellos; la mecanización del trabajo educativo; y la pérdida del sentido de la educación. Además agregan: el rigor institucional; la intensificación del trabajo; el excesivo control del tiempo; la burocratización; la homogeneización; y la participación restringida a ser ejecutores

Para cerrar se les pidió que como tarea reflexionen sobre esto que acaban de decir y que pensemos qué podemos hacer, qué podemos hacer como educadores de adultos, qué podemos hacer para poder ir saliendo de estas condiciones de proletarización dentro de nuestras posibilidades, con nuestras condiciones reales para combatir, de alguna manera, esta proletarización. y que nos cuestionemos si realmente necesitamos metas para desarrollar nuestro trabajo educativo.

C.O. Esto que pensemos es para inducir la reflexión de que solos haremos poco, haremos más si lo hacemos juntos.

Undécima sesión

1. Encuadre.
2. Lectura y comentarios del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase)
3. Técnica grupal "Guiñando el ojo".
4. Técnica grupal "Cartas a la Doctora Corazón"

Explicación de la forma en que se retomará esta técnica en sesiones posteriores

5. Reflexiones a partir del cuestionario para educadores y del texto de CONTRERAS, José. *La Autonomía del profesorado*. (Ejes: proletarización y profesionalidad del educador de adultos).

Se retomó el análisis de la proletarización, iniciado la sesión anterior. Se les pidió que continuaran socializando de qué manera han vivido la proletarización de la enseñanza.

En general los comentarios hicieron referencia básicamente a la mecanización, al desgaste, al control burocrático, al control del tiempo, a la normatividad, a la inestabilidad laboral, a la cooptación ideológica, a la cultura individualista, a la presión, el estrés y la angustia que todo ello les provoca

C.O. Empieza a generarse un análisis de las condiciones de trabajo y que éstas deben cambiar, lo mismo que la actitud del educador en cuánto al desarrollo del

proceso educativo; la interacción con sus compañeros; la cultura individualista, la falta de autonomía y la mecanización con la pérdida del sentido de la educación que deriva de ella. Sin embargo, no logran arribar a propuestas o alternativas de fondo, algunos de ellos se remiten a aplicar nuevas técnicas, creyendo que con ello se va a transformar la práctica educativa.

Algunos otros comentarios enfatizaron en cómo se sintieron identificados con la lectura y la dificultad para entender la misma.

C.O. Quizás esa misma identificación, vivirse en la lectura, sentir que ellos son los protagonistas de eso que ahí se dice fue justamente lo que les dificultó tener una comprensión clara de la lectura, sentir que es densa. Quizás porque fue una sacudida, algo que no se quiere reconocer, que es doloroso.

Y se vuelve, entonces, al discurso de que no importan las condiciones de trabajo, eso pasa a segundo término lo que interesa es tener vocación de servicio, educar, cumplir con la función social, con la demanda social, pero desde un sentido místico, de misionero, que puede ser muy gratificante, da cierto status, pero que refleja una cooptación ideológica y puede llegar a resultar contraproducente tanto para el proceso educativo como para el propio educador (ver capítulo 3).

Por lo tanto se presenta una visión reduccionista de la educación y los procesos institucionalizados de aprendizaje, pues todo se resuelve si se tiene vocación.

Otros comentarios hacen alusión a las posibilidades de “resistencia” a la proletarianización.

Se retomaron algunos comentarios para hablar de la necesidad de desarrollar una práctica educativa crítica y autocrítica, analítica, concientizadora y autoconcientizadora, de la importancia de la organización, de la lucha, de que no es excluyente la intención de atender a los educandos y de tener satisfacciones psicológicas y sociales, con el hecho de demandar mejoras en sus condiciones de trabajo. Reconocer que estamos expuestos a la cooptación ideológica pero que hay que estar atentos a ella para tratar de desarticularla, en lo individual y en lo colectivo.

Duodécima sesión

1. Encuadre.
2. Lectura y comentarios del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase)
3. Técnica grupal "Pelea con periódicos".

Esta técnica se aplicó con el propósito de inducir la reflexión acerca de las contradicciones sociales, la lucha de clases y la no neutralidad ideológica en educación.

A partir de los comentarios surgidos se expusieron brevemente los planteamientos de Althusser, Gramsci y Giroux, en torno al capital cultural, los educadores como intelectuales orgánicos y las instituciones educativas como esferas democráticas. Esto con la finalidad de empezar a analizar el papel político del educador.

4. Concepciones sobre Educación.

Se les pidió que expresaran sus propios conceptos de lo que es la educación, sus funciones y modalidades. Posteriormente se les proyectaron unos acetatos de mapas conceptuales con los que se expusieron, brevemente, las dos grandes concepciones de la educación: funcionalista y materialismo histórico, así como las funciones y modalidades de la educación.

Se puso el énfasis en que para desarticular la cooptación ideológica a la que estamos expuestos y que nos lleva a rutinizarnos, cuadrarnos, a aislarnos, a ser simples ejecutores y trabajar para lograr las metas, a perder el control de nuestro trabajo, es necesario regresar al punto básico de partida: preguntarnos cuál es el sentido de la educación y por lo tanto nuestro papel como educadores, cuáles son los fines ocultos, a qué intereses respondemos y a cuáles debemos responder, cuáles son nuestros objetivos y cuáles los de la institución, cuál es la demanda social y cuál es la demanda real de los grupos con quienes trabajamos.

5. Reflexiones a partir del cuestionario para educadores y del texto de CONTRERAS, José. *La autonomía del profesorado*. (Eje: profesionalidad del educador de adultos).

El análisis del significado del “ser profesional”, con base en el texto, se inició con la participación voluntaria de algunos de los y las integrantes del grupo, quienes aportaron opiniones y dudas.

Posteriormente se expusieron los distintos enfoques y las diferencias conceptuales entre profesión, profesionalización, profesionalismo y profesionalidad, con apoyo de mapas conceptuales, para aclarar conceptos y, concretar y ejemplificar las dimensiones de la profesionalidad en el educador. Cabe señalar que durante la exposición se fueron planteando preguntas, análisis y discusiones. Especialmente, cuando se abordaron las dimensiones ejemplificaron situaciones que se han presentado en sus prácticas y que se relacionan con ellas.

Se hizo mención de prácticas de corrupción propiciadas por el educador o buscadas por el educando para poder aprobar

6. Ejercicio "Cartas a la Doctora Corazón". (Ver 6.1.4)

Se leyeron dos cartas con sus respectivas respuestas y se hicieron comentarios.

Finalmente, por la intervención de uno de los participantes se entra en la discusión del por qué los educadores de adultos no encuentran trabajo, a lo que se da varias respuestas: porque no están bien formados, porque no tienen título, porque hay selección social en el acceso a determinadas fuentes de trabajo, porque no se autolegitiman y exigen un puesto laboral

C.O. Nuevamente no dio tiempo de desarrollar la actividad de Luces y sombras (vitral).

Anteriormente ya no se había programado como actividad ya que, en acuerdo con mi compañero coordinador, se decidió que era un poco más prioritario abordar los ejercicios y reflexiones en torno a la identidad, la proletarianización y la

profesionalidad, por lo que difirió este ejercicio hasta el día de hoy, pero como siempre el tiempo nos rebasó.

Por otra parte, me angustia que se haya vuelto a anunciar el ejercicio porque es la cuarta ocasión en que se anuncia y no se efectúa, quizás mi temor se debe a que esto pueda reflejar una imagen de falta de planeación o de pérdida de control del tiempo, que aunque creo tener un pensamiento de apertura y flexibilidad, en el sentido de considerar que es más importante seguir el ritmo e intereses grupales y no la programación por encima de éstos, aún así me provoca una sensación de pérdida del control. Especialmente porque quisiera hacer tanto y veo que el tiempo se va tan rápidamente que me queda la sensación de que se pudo haber hecho más, tanto en torno al proceso de formación como en cuanto a la investigación.

Aparecen pues mis ambivalencias en cuanto a mi concepción de la educación, el proceso enseñanza-aprendizaje y mi papel como educadora.

Decimotercera sesión

1. Encuadre.
2. Lectura y comentarios del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase)
3. Recuperar, reanudar, reubicar y convivencia grupal.
 - Recuperar (contenidos y experiencias en el grupo, de las Materias: "Descripción de La Práctica Educativa" y "Metodología del Trabajo Educativo").
 - Reanudar (en dos sentidos: dar continuidad al proceso y *re-anudar*, es decir, enlazar, integrar, anudar lo aprendido hasta el momento).
 - Reubicar (en este nuevo año, ¿nuevo siglo?, ¿nuevo milenio?).

¿Cuáles son los propósitos para el 2000?

- en lo personal,
- como educadores(as) de personas adultas,
- como estudiantes.

Decimocuarta sesión

1. Encuadre.
2. Lectura y comentarios del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase)
3. Ejercicio "Cartas al (la) Doctor(a) Corazón"

La lectura de las cartas se había iniciado en el mes de diciembre.

Los principales puntos expresados por los participantes, que les preocupan y/o no saben cómo afrontarlos fueron los relacionados con: mejorar su actividad educativa, condiciones de trabajo (inestabilidad laboral, bajos salarios, tipo de contratación).

Se deriva que existe falta de autolegitimación, malas condiciones de trabajo y malestar.

La lectura de las cartas generó el análisis y reflexión respecto a temas como la diferencia entre profesionalización y profesionalidad, en términos de que la escolarización no necesariamente es sinónimo de que el educador posee las herramientas necesarias para desarrollar su actividad de una manera profesional, esto desde luego, sin dejar de reconocer que se requieren de conocimientos, habilidades y el desarrollo de ciertas aptitudes que se pueden adquirir a través de los procesos escolarizados y que son importantes en la práctica educativa.

4. Vitral "Luces y sombras de la práctica educativa con adultos"

Se organizó al grupo en tres equipos, de acuerdo con el tipo de práctica que realizan: educación básica, educación media superior y superior y otro tipo de práctica, con el propósito de elaborar un vitral en donde se reflejaran las luces y sombras de sus prácticas educativas.

Para realizar sus vitrales se les proporcionaron: tijeras, papel celofán, revistas, prittts, marcadores y diurets.

Previa a la elaboración del vitral, en cada equipo se socializaron las luces y sombras que cada uno experimenta en su práctica educativa y de ahí, las que se comparten o que se ubicaron como fundamentales par el análisis se retomaron para ser plasmadas en sus vitrales.

El horario de la sesión expiró, por lo que a pesar de que habían concluido sus vitrales no hubo tiempo de socializarlos.

C. O. Por fin se pudo efectuar la actividad de luces y sombras.

Los participantes comentaron que la habían estado esperando durante todo este tiempo ya que no tenían claro cómo se realizaría pero era una actividad que había generado mucha expectativa.

Yo sabía que existía esa expectativa por eso me angustiaba el hecho de que se hubiera anunciado su realización en otras sesiones y no se hubiera podido efectuar.

Decimoquinta sesión

1. Encuadre.
2. Lectura y comentarios del diario de clase. (Ver anexo Diario de clase)
3. Vitral "Luces y sombras de la práctica educativa con adultos"

Presentación de los vitrales de cada uno de los equipos: educación básica, educación media superior y superior y otro tipo de práctica.

A través de las presentaciones, entre los puntos medulares en los que ellos ubican las luces de su práctica educativa, se encuentran: satisfacciones, trabajo comunitario, entrega de certificados, reconocimiento de los educandos hacia ellos, amor al educando, amor a su actividad, enseñanza significativa.

Por lo que respecta a las sombras hicieron referencia a: bajos salarios, manipulación de la cual son objeto, falta de reconocimiento social, presión por las metas, incertidumbre, burocracia, normatividad, abuso de autoridad.

A continuación se presentan algunos fragmentos de la presentación.

“Luces como la satisfacción que deja ser educador de personas adultas, esa satisfacción lo hace a uno brillar como el oro. Sombras, sombras como los pantanos verdes cuando la tarea educadora no es retribuida como se debe.

...

Luces, luces tenues, agradables, que reflejan la gratitud sincera de las personas. Y sombras, sombras como la presión intensa que ejerce el trabajar bajo una meta.”

“Los colores amarillo, naranja, rojo, rosa, representa la enseñanza-aprendizaje significativos. Sin embargo, los colores oscuros son las sombras que utilizan el desarrollo..., que obstaculizan el desarrollo educativo.

Más, por supuesto que en este vitral la educación liberadora ocupa el mayor espacio.

Los colores oscuros, como el morado, representan la burocracia, la normatividad y abuso de autoridad.”

A partir de las presentaciones orientaron la discusión y el análisis a los bajos salarios, así como la inconformidad y desilusión que esto genera.

C.O. Nuevamente sale a flote el malestar que les genera la proletarización expresada en malas condiciones de trabajo, es una preocupación que está a flor de piel y ante cualquier comentario relativo al tema se involucran. Parece que tienen una gran necesidad de hablar de ello, de desahogarse, porque no han tenido mucha oportunidad de ser escuchados, ni se han atrevido a exigirlo. Es como si quisieran aprovechar este espacio para darse cuenta que no sólo les ocurre a ellos y que por lo tanto no están solos, que quizás hay otras vías distintas a las de “agachar la cabeza”, pero que solos poco pueden lograr.

4. Ejercicio "Cartas al (la) Doctor(a) Corazón"

Los principales puntos expresados por los participantes, que les preocupan y/o no saben cómo afrontarlos fueron los relacionados con: condiciones de seguridad, condiciones de trabajo (inestabilidad laboral, bajos salarios, tipo de contratación), condiciones sociales y organizacionales (clima laboral, tipo de incentivos), falta de reconocimiento social.

Uno de los puntos que se discutió fue el de la diferencia entre los procesos educativos pautados por la cantidad y los pautados por la calidad, lo que llevó al cuestionamiento de las diferencias entre los objetivos de las Instituciones donde laboramos y los objetivos personales, acerca de la presión del tiempo a la que estamos sometidos los educadores, muy frecuentemente por las normas burocráticas establecidas por la institución y en el caso de algunas instituciones, por el establecimiento de fechas para el logro de metas.

También se abordó el tema de la salud física y mental. Y en general el malestar docente provocado por las precarias condiciones de trabajo.

Asimismo, se hizo referencia a la falta de reconocimiento del trabajo de los educadores, por parte de las autoridades institucionales y del sistema educativo. Se indujo a reflexionar en torno al poco reconocimiento social

Se socializaron anécdotas en las que se había tenido una situación, no sólo de bajo reconocimiento, sino incluso hasta despectiva.

Estas anécdotas las utilizó el coordinador para ilustrar la falta de reconocimiento social, pero especialmente para hacerlos reflexionar en torno a que la influencia de la imagen de nosotros mismos como educadores, que nos devuelven los demás es tan fuerte que se corre el riesgo de asumirlo y entonces uno puede sentirse inferior ante otros profesionistas o ante los normalistas. Pero que ese es un sentimiento de inferioridad aprendida, no es que uno nace inferior..., pero es importante darse cuenta de esa situación, que, que no es tan casual, no es ..., sino que es a propósito el reportar esa imagen de que uno vale poquito ¿no?, y merece poquito y nos dan poquito. Asimismo, los invitó a pensar en que ellos pueden hacer muchas cosas aprovechando lo que saben.

Con todo lo anterior volvió a ponerse sobre la mesa el tema de la proletarización, el malestar docente y la identidad. Por lo que se hizo un análisis de los aspectos político e ideológico, presentes en las prácticas educativas. Lo cual dio pie a revisar el planteamiento de Giroux con relación a la teoría crítica de la enseñanza.

Otro punto que salió en la discusión fue el del “chambismo” (varios empleos simultáneos) y sus causas.

Uno de los participantes hizo alusión, también, a la responsabilidad individual de las y los educadores de jóvenes y adultos debido al conformismo [yo diría cooptación ideológica, a la cual todos estamos expuestos]

Finalmente, se volvió a la diferencia entre profesionalización y profesionalidad. Lo que se ilustró y explicó con la frase “hay maestros sin título y hay títulos sin maestro”.

C.O. Cartas a la Doctora Corazón es un ejercicio en donde se evidencia la estrecha relación entre la proletarización de la enseñanza, el malestar docente y la constitución de la identidad (ver 3.3)

El pensar que es mucho lo que les dan como incentivo es una forma de subestimarse como educadores, porque aunque en realidad es poco, en especial si lo comparamos con los sueldos e incentivos de los cuales gozan las autoridades institucionales y en general las autoridades educativas, o bien, otro tipo de profesionales, es evidente la diferencia.

Por otra parte, los incentivos en sí mismos pueden llegar a ser una forma de control para que las y los educadores cumplan con la normatividad establecida y el deber ser prediseñado por el sistema educativo y/o institucional. Y desde luego esos incentivos suelen tener muchos candados para que poca gente acceda a ellos y la que acceda sea el mínimo y no el máximo, lo que logre obtener.

El propósito de inducir la reflexión hacia los puntos arriba mencionados, era inducir a la toma de conciencia del juego político en el que estamos inmersos, inducir a la toma de conciencia, clarificando nuestros propios objetivos como

educadores y educadoras de jóvenes y adultos, ubicar hacia donde queremos encauzar la educación y que es factible promover ciertos cambios.

Decimosexta Sesión

Esta fue la última sesión de las materias “Descripción de la Práctica Educativa” y “Metodología del Trabajo Educativo”. Fue la sesión de evaluación final de ambas materias por lo que se hizo un balance general de todo el proceso.

1. Encuadre.
2. Lectura del diario de clase. (Ver anexo).
3. Técnica “Río revuelto”. Como se dijo en líneas arriba, esta sesión, por ser la última, se enfocó a evaluar el proceso vivido durante el semestre en ambos seminarios-taller.

La mecánica de la técnica, guiada por una serie de preguntas, permitió realizar una evaluación general de la temática, la dinámica, la bibliografía, la participación de educandos y educadores, la metodología y los aprendizajes que se considera haber obtenido.

Las preguntas fueron:

¿Notas algún cambio en ti como educadora de personas jóvenes y adultas?, en caso de ser afirmativo ¿cómo te veías antes y cómo te ves ahora?

¿Crees que hubo cambios en el grupo?

¿qué aportaste al grupo?

¿qué fue lo más especialmente significativo que aprendiste en estas materias?

¿Notas algún cambio en ti como educador(a) de personas jóvenes y adultas?, en caso de ser afirmativo ¿cómo te veías antes y cómo te ves ahora?

¿Qué medidas consideras que es necesario tomar para favorecer la profesionalidad?

Antes de cursar este semestre de la licenciatura ¿cómo veías a los otros educadores de adultos y cómo los ves ahora?

¿Cómo veías antes tu práctica y cómo la ves ahora?

Entre las preguntas se incluyeron algunas de tipo temático para explorar en términos de conocimientos teóricos qué se llevaban.

Otras preguntas se relacionaban con la identidad, el malestar del educador, la proletarización, la importancia del trabajo colectivo,

Otras de las preguntas sondeaban la opinión respecto a la metodología que se utilizó durante el semestre en los dos seminarios: la recuperación de las experiencias a través de la metodología empleada, ¿Cuáles técnicas les

gustaron más, ¿qué fue lo que más les gustó?, ¿Qué fue lo que menos te gustó?

La pregunta final hizo referencia a la coordinación, es decir, a la labor de los coordinadores de los dos seminarios.

6.1.6. Balance de la primera experiencia de aplicación de la propuesta de formación.

Una dificultad encontrada fue el no poder lograr que fuera un estudio de caso participativo, pues el tiempo corrió apresuradamente y no se logró tener la información, mínimamente sistematizada cuando se terminó el semestre, por lo que no fue posible regresar a ellos la información y solicitar su participación en la complementación y reestructuración.

En cuanto a los ejercicios de “Agenda” y “Mis actividades cotidianas”, hubo quienes se resistieron a hacerlo o lo hicieron, pero escuetamente o anotaron exclusivamente lo relacionado con su vida laboral, algunos manifestaron abiertamente su rechazo a realizarlos, ya sea por sentir que se invadía su privacidad o bien por temor a pensar en qué ocupan su tiempo. Los que lo hicieron manifestaron que no les gustó lo que encontraron pues se dieron cuenta de que hay aspectos fundamentales en su vida a los que no les dedican tiempo o es muy escaso, como la convivencia con los hijos y la pareja o bien el descanso o la formación.

Después de esta primera experiencia y, en especial reflexionando en cuanto a las diferencias con la segunda experiencia, considero que no se permitió que los participantes tuvieran una actuación más libre, espontánea e involucrada con su propia tarea, tal vez por esa fantasía interna de omnipotencia de que no se les puede soltar y que es el profesor quien debe estar atento a las necesidades de los educandos para guiarlos y enseñarles el camino.

Ciertamente, asumiendo una actitud autocrítica, tengo la impresión que tanto el otro coordinador como yo quisimos remarcar el lugar de “sujeto supuesto saber”, pues, aunque de forma sutil, ejercimos el control, la determinación de qué se hacía y el monopolio de la palabra, de la propuesta y realización de las técnicas. Los participantes sí expresaron sus opiniones y consideraron estar en un ambiente de libertad; sin embargo, pienso que en realidad no teníamos confianza en soltarlos un poco más, es difícil hacerlo por temor a perder el lugar que uno ocupa, el temor a perder el control del grupo, el temor a la dispersión del grupo, tanto en ideas como en presencia. Nuevamente, la imagen idílica estuvo presente, dificultando retomar los saberes de los participantes, dificultando –paradójicamente– emerger la autogestión, bloqueando, sin querer, la comunicación. Seguimos el ritmo que creímos era el correcto, invitando a que quienes conocieran una determinada técnica propuesta por los coordinadores participaran en su aplicación; pero seguía siendo aplicar, reproducir la técnica planeada por otros.

Otra limitante de esta experiencia fue que, según lo manifestaron los propios participantes, con lo cual estoy de acuerdo, faltó más reflexión recuperando la parte teórica para entender la práctica; hubo muchas técnicas, lo cual les encantó, pero fueron demasiadas y aunque no era la idea original, el objetivo

terminó siendo mostrar y vivenciar distintas técnicas que pueden aplicarse en diversos momentos de un proceso educativo, pero faltó seleccionarlás más adecuadamente en cuanto a su pertinencia con la temática abordada y analizarlas y articularlas más en el contexto del desarrollo del proceso educativo vivido, por lo que en ocasiones se cayó en el vicio de aplicar la técnica por la técnica misma, de tal manera que las técnicas no lograron integrarse como parte del proceso.

Un comentario que en lo personal me llamó mucho la atención fue el que parte del grupo hizo en torno a no haber ubicado en absoluto qué fue lo que se abordó de la materia de “Metodología del Trabajo Educativo”, me llamó la atención justamente porque, como ya se mencionó en el párrafo anterior, hubo muchas técnicas, mucho material, estrategias didácticas, aplicación de técnicas Freinet, entre otras, es decir, que día tras día estuvieron participando de la metodología –como se muestra en las hojas de encuadre y en las síntesis de las sesiones- y algunos no se percataron de ello: Lo anterior me lleva a reafirmar la conclusión de que faltó amarrar más la parte teórica, acompañarlos más en este proceso.

En las historias de vida y los escritos finales se refleja que hubo aportaciones de esta experiencia en términos de reflexión, concienciación, utilización clara de conceptos abordados, relación temática con su práctica, análisis, pérdida del temor a expresarse libremente en su institución.

A partir de la evaluación final surgieron comentarios que indican las aportaciones significativas que les generó este proceso en ambas materias, algunos de esos comentarios fueron:

S2: “(...) me llevo la libertad, digamos, la enseñanza máxima: la libertad. Sí la libertad, yo puedo..., es decir, aquí me siento como en mi casa y puedo expresarme como yo quiero y sé que todos nos aceptamos, aceptamos pues nuestras...opiniones, nuestras expresiones y me siento muy bien en este ambiente de plena libertad”.

JM: “...unión, porque sentimos que estamos unidos”.

C: “...un enriquecimiento de ideas”.

E: “...aprendizajes..., es aquí donde se da el compartir.

...un sentido de pertenencia a algún espacio y eso me ayudó a estar tranquila..., seguridad, sentirme perteneciente a algo, en este caso al grupo ¿no?”

S2: “...me siento mejor con lo que hago, porque ahora en esta ocasión aprendí mucho a fundamentar lo que hago ¿no?, los trabajos con los contenidos. Y me siento, así como más segura con lo que realizo, también.

...he aprendido por el aprendizaje que he tenido aquí por las experiencias de todos ustedes, con el desarrollo, simplemente con el ver el desarrollo de este, de este seminario, a mí me ha dejado muchísimas enseñanzas, yo estoy muy contenta y sí me siento muy integrada al grupo”.

L: “...he perdido aquellos temores que traía, que todavía, este, siento que me falta pero que me siento más liberada en cuestión a lo que yo realizo, también, este, me han dejado ser como persona; hay comunicación entre mis

compañeros y ese respeto que hasta ahorita creo que se ha, que se ha mantenido”.

M: “...gran satisfacción de haber convivido con compañeros como los que tengo ahorita ha sido increíble, la verdad, una gran experiencia haber compartido con ellos toda mi..., pues este semestre”.

S: “Contestando la pregunta de si se nota algún cambio en la persona, yo creo que el aprender ya, el aprender a... ya cambió ¿no?, yo creo que ese es el cambio más importante que hemos adquirido o hemos hecho propio los conocimientos, no tanto para investigar y sustentar, para agilizar nuestro proceso. Y cómo se sentía uno antes y como se siente uno, pues antes se sentía uno temeroso de lo nuevo, de cómo nos iban a tratar y ahora, bueno, estamos viendo que en este ensayar la licenciatura, pues estamos aprendiendo cosas buenas ¿no? Seguridad, hay seguridad”.

JM: “...cuando entré aquí a esta, a este seminario, este, a mi me costaba mucho entender mi práctica, a mí me costaba mucho trabajo, yo era un poco mecánico, como que mecánicamente veía lo que iba a dar al otro día con mi grupo y mecánicamente daba todo; después de haberlos observado a ustedes descubrí que la creatividad es la parte más importante que pueda tener el ser humano; entonces, hoy intento, o sea, bueno, dentro de lo que puedo, ser creativo. Y aprendí mucho de ustedes, o sea, aprendí que esta materia le abre a uno muchos horizontes”.

S2: “...nos fuimos acoplando, nos fuimos uniendo como humanos, como compañeros, como amigos, camaradas...”

E: “Yo creo que otro gran cambio es el conocimiento de cada uno de nosotros, el conocimiento y con él el respeto ¿no? Ya sabemos que fulanita es así, que zutanita es así como que, pues así es ¿no?, ya no le damos tanta importancia. (tolerancia).

...compartimos las reflexiones que vamos haciendo cuando logramos unir lo que es nuestra práctica y lo que es la información o la teoría que se nos está dando ..y así con las reflexiones que cada uno..., es como también vamos aprendiendo”.

“La disponibilidad que tienes, el echarle ganas”.

S2: “...para mí el aprendizaje significativo, el mayor, quizás por el trabajo que yo tuve de, de, casi como robot, a trabajar así a destajo, puede decirse; entonces aquí la cualidad que le veo enorme, bueno, enorme para mí, ha sido la libertad, la libertad y, pues, también el aprendizaje, el afecto que yo siento por todos ustedes”.

JM: “...a educar, a aprender de otra manera, de otra forma; yo creo que una de las cosas de lo más significativo para mí es que no siempre nos podemos, nos debemos encuadrar con la gente, sino que ellos de manera muy lúdica, muy didáctica de educar, de enseñar, de aprender, pero también de enseñarnos...”

M3: “Yo pienso que he aprendido a hablar de otra forma, me siento realmente acompañada por todos..., no sentirme sola”.

L: “A mí lo más significativo fue poder hablar ¿no?, o sea, lo que pasa es que a mi siempre me ha costado hablar, poder expresar mis ideas, a lo mejor lo repito mucho pero eso fue lo más significativo para mí”.

E: “...aprender a valorar al otro, haciendo como un reconocimiento de los límites...”

C: “es una actividad que divierte y a su vez que se aprende...me voy a enamorar de mi carrera (risas), eso es lo que pienso ser educador de adultos, considerarme un educador de adultos, cuando esté en un grupo lo mismo ¿no? ‘chicos estoy aquí, por ser educador de adultos’ (busca autolegitimarse lo cual es favorecedor para la constitución de su identidad).

Bueno, sí noto un cambio en cuanto a mi forma de tratar al grupo, de tratar al educando...”

S2: “Yo siento que he adquirido mejores herramientas para hacer mejor mi trabajo, que el que estaba haciendo..., esas técnicas grupales que hacen muy activa, muy dinámica la..., este, el aprendizaje”.

L: “la transformación la veo en las alumnas conmigo ¿no?, o sea, lo que antes a mí me parecía tan..., un trabajo más, como que ahora no, o sea, como que yo también he, he, este, o sea, he dado pauta a que, a que hay comunicación con el grupo.

...antes a mí, a mí me preocupaba mucho era de que no estuviera sin hacer nada, sino que siempre lo tuviera ocupado, entonces, ahorita ya no, como que veo que de alguna manera sus demandas de, de juventud o de adolescencia...” (profesionalidad: responder a las necesidades del grupo y no ser mecánica).

S: “El INEA todavía es tradicional..., utiliza la repetición; en el cómo trabaja..., es generador de estadísticas y muy poco generador de conciencia, por tanto” (reflexión).

D: “Muy transformados, cambiados totalmente, con más seguridad en ellos mismos, con más profesionalismo, o sea, que todo lo que están aprendiendo aquí lo están poniendo en práctica con sus grupos y realmente los noto, los veo transformados totalmente”.

S: “No nada más hablando de los educadores con los que comparto el aula en este momento, sino también de los que veo allá en mi comunidad, yo observo ahora, que bueno, los compromisos y los objetivos de mucha gente son diferentes a los míos ¿no? Ahora veo educadores comprometidos con la causa, realmente comprometidos, y educadores que no encuentran o no han tenido una opción mejor de trabajo, lo desarrollan por desarrollarlo; educadores institucionales, ejecutores de las políticas del gobierno, del instituto, educadores realmente, metidos en su función, para hacer el trabajo pero sin conciencia, mecanizados”.

M3: “Empiezas a ver la gente de otra, con otra..., con todas sus características y también con sus objetivos y sus principios, ¿por qué están ahí?; empiezas a visualizar quién está a gusto y quién no está a gusto con la tarea que realiza”. (Aportaciones en el cambio de imagen y autoimagen de las y los educadores, hay una forma distinta de percibir su entorno, hay una toma de conciencia).

Yo creo que a parte del cambio que hay en ti, es promoverlo también en la coordinación, preguntarse él, ¿ellos, por qué están aquí?, si realmente no les gusta el trabajo ¿por qué están aquí?, y pues porque no tienen otra opción ¿no?, pero esa es mi manera ahora de, de ver las cosas, antes no visualizaba yo eso y sí me desespera ver que hacen las cosas pues nada más por salir del paso”. (cuestionarse, reflexionar).

E: “Yo también veo que toda esa gente, con muy buena voluntad, con buenos deseos, con compromiso, pero con escasos elementos de profesionalización”.

S: “De profesionalidad”.

E: "...hacen las cosas desde la inspiración y desde lo que piensan pero falta eso para darles como otro sentido o la..., completar el trabajo al que se dedican". (se apoyan entre ellos para puntualizar conceptos).

L: "es..., un mediador, un compromiso ¿no?, un educador de adultos, porque realmente se preocupa, algunos se preocupan mucho por dar lo mejor ¿no?, y yo admiro mucho a los del INEA porque hay muchos que prestan este servicio sin a veces percibir nada a cambio". (revaloración de su labor).

Y para mí, esta carrera, a veces no es por, por este, por quedar bien con nadie, sino que quieren hacer un bien, un bien para un país que está abajo en muchas cosas". (la imagen idílica no se eliminó).

P: "Antes de que abriera la licenciatura aquí, jamás me imaginé que hubiera educadores de adultos, o sea, el término educador de adultos. Cuando estaba yo trabajando, yo era una simple asesora y nada más, daba secundaria y yo decía, bueno, `algún día, si hay una oportunidad procuraré estudiar la Normal Superior y terminar alguna especialización, pero nunca me imaginé que la universidad diera esa oportunidad, ¿no? de que nosotros que trabajamos con gente adulta y a veces joven-adulta , también, pues, estuviera una oportunidad, ¡no!, ¡nunca me imaginé! Y que yo terminara una licenciatura en educación de personas adultas´.

Entonces, ese término, para mi era desconocido, hasta que ya trabajando en el INEA, ya como técnico, este, llegó la propaganda y todo eso y..., pero tampoco tenía idea de que..., a qué se refería ¿no?, de qué iba a trabaja..., o sea, qué iba a estudiar, qué contenidos iba a tener la licenciatura. Entonces, para mí fue un cambio muy, muy importante, desde el conocimiento de la palabra y después ya es el estudiar la licenciatura". (se apoyó en el reconocimiento de la existencia del educador de jóvenes y adultos en general y en el descubrimiento de ella misma como educadora; aunque no acaba de asumirse como tal y se queda en el conocimiento del concepto más que en el sentirse educadora).

D: "... para ser más profesional es capacitarte, que es lo que estamos haciendo; poner en práctica los conocimientos que se adquieren, estar en continuo actualización de los conocimientos, tratando de superarse en todos los niveles de esa manera". (reflexión respecto a la importancia de formarse).

Estos fueron los testimonios de quienes participaron en esta primera experiencia de formación para favorecer el proceso de construcción de su identidad profesional como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas.

Considero que fue una experiencia de aprendizaje fructífera y gratificante. Desde el lugar de coordinadores del grupo de aprendizaje cometimos aciertos y errores, como ya se ha comentado; sin embargo, a partir de la reflexión sobre esta experiencia, se lograron hacer algunos cambios en la propuesta de formación, que se aplicó, nuevamente, en el primer semestre de la segunda promoción de la Licenciatura en Educación de Adultos, cuya experiencia se presenta en el siguiente apartado.

6.2. Segunda aplicación de la Propuesta de Formación.

En este apartado se describe de manera exhaustiva cómo se desarrolló la segunda experiencia de aplicación de la Propuesta de Formación para Promover la Constitución de la Identidad Profesional en las y los Educadores de Personas Jóvenes y Adultas. Cabe recordar que esta segunda aplicación se llevó a cabo con las y los estudiantes del primer semestre de la

Licenciatura en Educación de Adultos, quienes compartieron el mismo grupo de aprendizaje con los estudiantes del Diplomado “La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos”.

Se muestran las características generales de las y los participantes en este grupo de aprendizaje. También, se presentan los programas de las materias “Descripción de la Práctica Educativa” y “Metodología del Trabajo Educativo”, derivados de la propuesta de formación. Asimismo, se hace un recuento detallado de la experiencia de aplicación y un balance de la misma.

En la segunda aplicación de la propuesta de formación, a diferencia de la primera, ya no se contó con la participación de otro docente, en el papel de co-coordinador de las dos materias mencionadas, pues la autora de esta tesis trabajó sola la coordinación de ambas materias y el otro docente, que participó en la primera experiencia, tomó a su cargo la coordinación de la materia “Introducción al Trabajo Grupal”, por lo que se intentó una articulación entre las tres materias.

En términos globales, este semestre-diplomado tuvo una duración de 38 sesiones, de 8 horas cada una.

En la primera sesión se colocó el encuadre general de todo el semestre-diplomado; estuvimos presente todo el equipo docente, que impartiríamos las diversas materias, y las y los estudiantes, tanto de la Licenciatura como del Diplomado, que como ya se ha señalado, forman un sólo grupo de aprendizaje. Hubo una presentación objetivo del semestre-diplomado en su conjunto, de las materias y su vinculación entre ellas. Además, nos presentamos todos los asistentes, exploramos las expectativas y temores, y se establecieron compromisos de trabajo.

En la última sesión se hizo una evaluación general del semestre-diplomado, es decir, un balance del proceso que compartimos todos.

A lo largo de las 36 sesiones restantes se trabajaron las 7 materias que conforman el diseño curricular del primer semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos.

El período en que se trabajó este semestre fue del 5 de septiembre del 2000 al 26 de enero del 2001, los días martes y viernes, alternándose las materias, como se muestra en la tabla que sigue, por lo que cada materia dispuso de 16 sesiones de trabajo de 2 horas cada una.

Como la presente propuesta se trabajó mediante la articulación de dos materias (de dos horas cada una) las sesiones fueron de 4 horas; el total de tiempo de duración de esta segunda experiencia de aplicación de la propuesta fue de 72 horas, desglosadas en 18 sesiones, es decir, se contó con 8 horas más de trabajo con respecto a la primera experiencia de aplicación de la propuesta.

Cabe señalar que después de la primera aplicación de la propuesta de formación se revisaron y reestructuraron ambos programas, pero en especial hubo cambios en la aplicación, debido a que se consideraron algunos puntos derivados de la evaluación que tanto el grupo como los coordinadores hicimos de su desarrollo durante la primera experiencia; además, cada grupo es diferente y se tiene que ir dando respuesta también a su dinámica, necesidades e intereses.

Martes	Viernes	Horario
Instrumentos de indagación sobre la práctica educativa	Reconocimiento de los sujetos educativos	8:00-10:00 hrs.
Descripción de la práctica educativa y Metodología del trabajo educativo	Elementos básicos de la práctica educativa	10:00-12:00 hrs.
Descripción de la práctica educativa y Metodología del trabajo educativo	Taller integrador	12:00-14:00 hrs.
Taller integrador	Introducción al trabajo grupal	14:00-16:00 hrs.

Cuadro 6.3: Horario de las materias del primer semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos (2ª Generación) y del Diplomado “La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos” (realizados del 5-IX-00 al 26-I-01).

6.2.1. Características del grupo participante.

Sexo	Mujeres	9
	Hombres	8
Edad:		
Promedio		35 años
Rango		18 a 61 años
Nivel de escolaridad	Bachillerato técnico	3
	Bachillerato	2
	Preparatoria abierta	2
	Licenciatura inconclusa	9
	Especialización con Licenciatura concluida	1
Experiencia en el campo de la EPJA:		
Promedio		10 años
Rango		2 meses a 40 años
Instituciones de procedencia laboral	INEA	4
	CONALEP	2
	CETIS	1
	INAH	1
	Escuela Secundaria para trabajadores	2
	Escuela Nacional de Maestros	1
	Desarrollo Integral de La Familia	1
	Federación Nacional de	

	Árbitros y Anotadores	1
	Coordinación Ciudadana	1
	Centro de Desarrollo Infantil	1
	Universidad Autónoma	
	Metropolitana	1
	Escuela Tierra	
	y Libertad	1
Puesto y/o función principal que desempeñan	Técnico docente	3
	Asesor de círculo de estudio	2
	Docente	5
	Promotor social	2
	Árbitro de básquetbol	1
	Dirección	2
	Diseñador de material didáctico	1
	Comisionada en capacitación	
	y becas	1
Modalidad de estudios a la que se inscribieron	Licenciatura	9
	Diplomado	8

Cuadro 6.4 Características del segundo grupo con quien se desarrolló la experiencia de investigación y formación.

6.2.2. Programas de la segunda versión de la propuesta de formación.

En esta segunda experiencia de aplicación de la propuesta sólo participó la autora de esta tesis, coordinando las dos materias en cuestión. Se realizaron algunos cambios a la propuesta curricular, a partir de la reflexión acerca de la experiencia anterior; pero, en esencia, el espíritu y las concepciones que hay detrás de ella son las mismas.

Se procuró integrar los programas de ambas materias en uno sólo, es decir, se puso en práctica lo que Basil Bernstein (1975) llama currículo integrado (ver presentación del programa), aunque se procuró mantener la separación formal en los documentos escritos. El que yo hubiera impartido ambas materias me permitió hacer esta integración de las materias; no obstante, cabe aclarar que esta situación, favorable en este caso, no siempre es posible, pues cuando se impartió el Diplomado “La Prácticas Educativas de los Educadores de Adultos” en las Unidades UPN de Puebla, Puebla, Morelia, Michoacán; Colima, Colima; y Tepic, Nayarit, y en la misma UPN-Ajusco, en otras generaciones, con otras docentes, estas mismas materias se trabajaron de manera separada.

6.2.2.1. Programas “Descripción de la Práctica Educativa” y “Metodología del Trabajo Educativo”

En esta segunda versión además de algunos puntos específicos que fueron modificados en cada uno de los programas, se establecieron como uno sólo,

en un currículum integrado, con la idea de dar más articulación a ambos para ser trabajados simultáneamente.

En la anterior experiencia esto trató de hacerse pero al estar separados como programas de dos materias distintas y al haber sido diseñados de manera independiente sin la discusión y elaboración en conjunto de los correspondientes docentes, aunque se trató de dar coherencia, integración y simultaneidad para trabajar al mismo tiempo tanto la descripción de la práctica como la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje, no se logró realmente dicha integración por lo que en ocasiones una materia quedaba diluida en la otra y no se seleccionaron las actividades prioritarias para ambas materias, por lo que algunas actividades y temas que cada uno de los docentes considerábamos relevantes quedaron sin ser desarrolladas o profundizadas, quedando al final una sensación de haber podido lograr más..

Por lo que la presentación inicial de esta reestructuración apela a ese reconocimiento de que son un mismo programa que aborda dos orientaciones básicas de la práctica educativa pero que parte de una base de fundamentación y propósitos comunes. Después de esta presentación como un solo programa, se mantiene la de dos distintos, ya que se reconoce que en otras experiencias en las que el programa sea aplicado tal vez no existan las condiciones necesarias para que un solo docente trabaje ambas materias, o bien para que dos las trabajen en conjunto, coordinadamente, al mismo tiempo, de manera integrada.

En cuanto al programa de la materia: Descripción de la práctica educativa, se replanteó el contenido estableciéndose ya no como temática sino como ejes temáticos y se descubrió que la temática planteada en la primera versión más que contenido a abordar es una metodología a seguir para la aproximación al análisis y reflexión de la práctica, no sólo en esta materia sino en ambas. Por lo tanto en esta segunda versión se hicieron precisiones necesarias derivadas de la experiencia de aplicación de la primera versión.

En la primera versión de esta materia la temática era:

Dimensiones de la práctica docente.

1. Dimensión personal.

El maestro como ser humano (trayectoria biográfica).

2. Dimensión institucional.

El maestro como profesional de la educación (relaciones laborales y condiciones materiales).

3. Dimensión interpersonal.

Relación que se establece entre los distintos miembros de la institución (clima de relaciones interpersonales).

4. Dimensión social.

Repercusión en la sociedad (importancia del papel del maestro frente a la sociedad y la forma en que cada maestro concreta su papel social desde la escuela).

5. Dimensión didáctica.

Dimensiones directamente involucradas con el proceso enseñanza-aprendizaje.

6. Dimensión valoral.

Creencias, actitudes, convicciones e ideología que conforman el código valoral de cada educador de adultos, su forma de ver y entender el mundo y su forma de verse y entenderse a sí mismo.

En esta nueva versión es parte de la metodología a seguir para el análisis de la práctica en ambas materias y ahora los ejes temáticos de la materia de “Descripción de la práctica educativa” son:

- Educación, Educación de adultos.
- Identidad del educador de adultos.
- Proletarización de la enseñanza.
- Profesionalidad.
- Malestar docente.

En cuanto a la materia “Metodología del trabajo educativo” se reestructuró la temática, que al igual que en el programa de “Descripción de la práctica educativa”, no fue establecida como contenido, sino como ejes temáticos y se seleccionaron los planteados en la primera versión.

En la primera versión del programa de la materia “Metodología del trabajo educativo”, la temática era:

- Dimensiones de la práctica docente: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, valoral y la relación pedagógica.
- Perspectivas de formación docente.
- El proceso reflexivo (Smyth).
- Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, implícitas en el trabajo educativo de las y los participantes.
- Problemas comunes a los que se enfrentan en el trabajo educativo cotidiano y formas en que los resuelven.
- Importancia del trabajo grupal en la educación de adultos.

En la nueva versión los ejes temáticos son:

- Concepciones sobre educación, aprendizaje y enseñanza, implícitas en el trabajo educativo de las y los participantes.
- Problemas comunes a los que se enfrentan en el trabajo educativo cotidiano y formas en que los resuelven.
- Dinámica y Técnicas grupales.

También se clarificó que uno de los temas planteados en la primera versión, más que ser contenido debería convertirse en el eje metodológico, este es el Ciclo de enseñanza reflexiva propuesto por Smyth. Asimismo se hicieron algunos ajustes en cuanto a la bibliografía.

En ambos programas se explicitaron los recursos materiales, generales, a utilizar, lo cual no estaba en la primera versión.

Otro cambio general fue que se estableció un mismo tipo de evaluación para ambas materias, lo cual no existía en la primera versión de los programas pues cada docente estableció los criterios para evaluar y acreditar la materia a coordinar.

Por otra parte, se considera que haber pasado de un planteamiento tan estructurado como lo es el establecimiento de contenidos, a la formulación de ejes temáticos -aunque ya se empezaban a manejar en la primera versión del programa de “Descripción...”, implicó el reconocimiento de que un programa debe ser flexible, por lo que debe marcar pautas y orientaciones, reconociendo ciertas necesidades de abordaje temático pero dando la posibilidad de recuperar las inquietudes y el ritmo del grupo de aprendizaje.

Después de este preámbulo se presenta una síntesis del programa integrado para las materias: “Descripción de la práctica educativa” y “Metodología del trabajo educativo”. (Para revisarlo completo ver anexos)

1. Justificación.

Las materias “Descripción de la Práctica Educativa” y “Metodología del Trabajo Educativo”, están estrechamente vinculadas, por lo que se pretende trabajarlas a partir de un código del conocimiento educativo integrado, de acuerdo con el planteamiento de Basil Bernstein (1975).

Los códigos de conocimiento educativos son los principios que regulan el proceso educativo en términos de la comunicación, las relaciones y los conocimientos, y configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación.

El código educativo integrado implica un currículum integrado que se caracteriza por la inexistencia de aislamiento entre materias y por una pedagogía y una evaluación común. El currículum integrado relaciona las materias y promueve identidades con mayores posibilidades de transformación cultural y social.

Este tipo de currículum se concentra menos en la adquisición de estados de conocimiento y más en cómo el conocimiento se produce, es decir, en las diversas formas de conocer, y enfatiza más el orden expresivo (transmisión de actitudes y valores) que el instrumental (transmisión de habilidades académicas).

Se basa más en el grupo, lo que significa cambiar el balance del poder entre el educador y los educandos en la relación pedagógica, al permitir mayor libertad a éstos últimos, a esto se le conoce como enmarcación débil: este tipo de enmarcación genera condiciones favorables para que los educandos tengan más posibilidades de regular la comunicación y la interacción.

Por lo arriba expuesto, se trabajarán simultáneamente ambas materias, borrando fronteras, al pasar de una a otra en cualquier momento o abordar ambas a la vez. Asimismo, se proponen ejes temáticos que se irán concretando en cuanto a su profundización, complementación o reorientación, a partir de los intereses del grupo. También se promoverá un clima de confianza y libertad para favorecer la participación e involucramiento del grupo en su propio proceso de aprendizaje.

Los presentes laboratorios-taller pretenden retomar algunos elementos de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, en la que se destaca el carácter crítico de la enseñanza

Concretamente, los fundamentos en los que se sustentan los programas de las materias que nos ocupan, son:

- Código Educativo Integrado.
- Investigación-Acción:
 - El profesor como investigador reflexivo y crítico.
 - Perspectiva de formación del profesorado de *Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social*.
- Profesionalidad.
- Identidad del Educador de Adultos.

Ambas materias tienen como...

2. Objetivo General:

- Favorecer que las y los participantes describan, analicen y reflexionen sobre sus prácticas educativas con adultos, para que tengan una mayor comprensión de las mismas y estén en mejores condiciones para transformarlas.

3. Metodología general:

Esta descripción, análisis y reflexión girará en torno a las dimensiones de la práctica docente propuesta por Fierro, C., Fournol, B. y Rosas, L (1999), que son las siguientes:

1. Dimensión personal.
El educador como ser humano (trayectoria biográfica).
2. Dimensión institucional.
El educador como profesional de la educación (relaciones laborales y condiciones materiales).
3. Dimensión interpersonal.
Relación que se establece entre los distintos miembros de la institución (clima de relaciones interpersonales).

4. Dimensión social.
Repercusión en la sociedad. (importancia del papel del educador frente a la sociedad y la forma en que cada educador concreta su papel social desde la escuela).
5. Dimensión didáctica.
Dimensiones directamente involucradas con el proceso enseñanza-aprendizaje.
6. Dimensión valoral.
Creencias, actitudes, convicciones e ideología que conforman el código valoral de cada educador de adultos, su forma de ver y entender el mundo y su forma de verse y entenderse a sí mismo.

6.2.3. Encuadres de las sesiones.

Al igual que en la experiencia anterior, cuando se aplicó por primera vez la propuesta de formación, en esta segunda ocasión también se utilizaron hojas con los encuadres para cada una de las 18 sesiones en las que se desarrollo la aplicación de esta propuesta, en su segunda versión. Los encuadres permitieron establecer compromisos cotidianos e ir orientando y reorientando el proceso. Se entregó una copia del encuadre a cada participante en cada sesión.

En el anexo de “Encuadres”, encontraremos, por cada una de las sesiones, lo siguiente: hoja de encuadre (para los educandos), hoja de planeación (para los coordinadores, en la que se describe de manera más detallada la forma de orientar la sesión.).

6.2.4. Ejercicios (finalidad, procedimiento y comentarios).

En este apartado se describen algunos de los ejercicios escritos que realizaron las y los participantes en la experiencia formativa, se explica cuál fue su finalidad, la forma en que se trabajó y comentarios que se derivan de la aplicación de los mismos.

Específicamente, los ejercicios escritos relevantes que se realizaron son:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">a) Funciones y características de las y los educadores de jóvenes y adultosb) Ciclo de Enseñanza Reflexiva de Smyth.c) Relato Autobiográfico.d) Una visión retrospectiva: mi trayectoria de formación escolar y mi trayectoria como educador(a) de jóvenes y adultose) ¿Qué significa para mí ser educador(a) de personas jóvenes y adultas?f) Mi vida diariag) Los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultash) Luces y sombras de las prácticas educativas con adultosi) Cartas a la Doctora Corazón |
|---|

(Para conocer las respuestas a estos ejercicios ver anexos).

Muchos de los ejercicios realizados en la primera experiencia del programa de formación se retomaron para desarrollarse en la segunda, por lo que no se describirán aquí (Ver 6.1.4). Sin embargo, se realizaron otros ejercicios interesantes que son los tres primeros que de la lista y que se describen en las siguientes páginas.

Cabe señalar que esta segunda experiencia de aplicación de la propuesta de formación fue enriquecida por la evaluación de la primera; además, las características del grupo con el que se trabajó en esta ocasión, y la propia dinámica grupal que se generó, me llevaron a reorientar algunas cuestiones metodológicas y a desarrollar una nueva versión en la aplicación de la propuesta de formación.

A continuación se describen los ejercicios que se incorporaron en la segunda aplicación de la propuesta.

a) Funciones y características de las y los educadores de jóvenes y adultos.

Propósito General:

Promover la reflexión en torno a las funciones, características e imagen de las y los educadores de personas jóvenes y adultas, empezar a reconocer la multiplicidad de factores que atraviesan la práctica educativa y su complejidad e iniciar la inducción a la revisión y discusión temática de puntos nodales como: “concepto y funciones de la educación” “imagen mítica del educador” “autoimagen y autoestima”, “normatividad”, “enfoques normativo y descriptivo de la formación de educadores”. Es decir, confrontar el ser con el deber ser y analizar los enfoques normativos y descriptivos en la formación de los educadores, para llegar al análisis de las limitaciones externas a ellos en el desarrollo de su práctica, de sus propias limitaciones y a la imagen mítica del ser educador y sus consecuencias.

Propósitos específicos:

- Explorar cuáles son las diversas formas en las que se entiende la función y características del educador de personas jóvenes y adultas. Cuáles se derivan de la experiencia real y cuáles del deber ser. Se trata de descubrir estereotipos, experiencias y deseos.
- Explorar qué imagen tienen introyectada de ellos mismos y de sus compañeros, como educadores de personas jóvenes y adultas. Qué imágenes les devuelven los otros: educandos, autoridades institucionales, compañeros, sociedad.
- Ubicar qué factores están determinando esta realidad, cuáles son externos a ellos y cuáles tienen relación directa con ellos como sujetos.
- Reflexionar acerca de si esas son las funciones que en realidad tendrían que cubrir como educadores de jóvenes y adultos.
- Confrontar las diversas prácticas educativas.
- Promover la construcción de sugerencias en torno a qué se puede hacer para cambiar aspectos propios que dificultan el desarrollo de ciertas funciones y características, y para mejorar la imagen que los demás tienen acerca de los educadores de adultos, así como la autoimagen

Desarrollo:

- a) Individualmente, de preferencia en casa.
- Se les solicita un escrito en el cual ubiquen los rasgos generales de su práctica poniendo énfasis en el objetivo de la institución, las funciones que desempeñan y el puesto que ocupan, exponiendo al mismo tiempo su apreciación personal con respecto a su práctica; asimismo, se retoma el ejercicio respecto a *¿Qué significa para mí ser educador(a) de personas jóvenes y adultas?*. También se utilizan los escritos realizados para otras materias que giran alrededor de las características de sus prácticas.
 - Seleccionar y subrayar en sus escritos las palabras claves que hacen referencia al educador y describen sus características y su función, así como aquellas que reflejen reconocimiento o devaluación del educador.
 - En el formato correspondiente (presentado al final del desarrollo), enlistar, de acuerdo con las categorías anteriores, las palabras encontradas.
 - En los formatos correspondientes, separar, por cada categoría, cuáles consideran que son características o funciones reales que se cumplen y cuáles son "ideales", o se quedan en el "deber ser" o son planteamientos "normativos" institucionales o sociales.. Reflexionar por qué algunos no son una realidad y pensar en los factores que generan que esto sea así. Anotarlos en los formatos correspondientes de factores que impiden o dificultan el "deber ser" para cada categoría.
 - Reflexionar acerca de cómo hacer para que existan menos elementos que impidan cumplir con las funciones que se consideran básicas y cubrir las características fundamentales como educadores.
 - Reflexionar sobre cuáles de esos factores tienen relación directa con ellos y qué podrían hacer.
 - Reflexionar en torno a si hay devaluación de la actividad del educador de adultos, por qué y por quiénes.
 - Reflexionar acerca de qué hacer para promover mayor reconocimiento y autoreconocimiento, así como para disminuir la devaluación y autodevaluación de los educadores y educadoras de jóvenes y adultos.
- b) Por equipos.
- Con estas actividades individuales se reúnen por equipos, los equipos fueron 3 y se conforman a partir del tipo de prácticas que desarrollan para poder confrontar con sus similares (los equipos se conformaron por: educación básica; educación media superior y superior; educación no formal).
 - Confrontan los listados de todos y reflexionan en torno a cada punto, realizan nuevos listados por equipo (Todos los arriba mencionados), especialmente se deben focalizar a los cuatro últimos puntos.
 - En hojas de rotafolio transcriben sus listados.
 - Exponen sus listados y conclusiones.
- c) Grupalmente.
- Se confrontan los distintos tipos de práctica.
 - Se hacen comentarios generales, socializan anécdotas. Se discute acerca de la devaluación.
 - Se inicia la discusión temática de algunos de los puntos señalados.
 - Se entrega bibliografía para leer; uno de los textos analiza, desde un enfoque psicoanalítico, la imagen mítica del profesor, otro texto es sobre el efecto Pigmalion y una lectura es acerca de los enfoques normativo y descriptivo de formación docente.

- Se revisa un cuadro comparativo entre formación normativa y formación descriptiva.
- Se discute el material de lectura.
- Se socializan anécdotas referidas a la temática.
- Se reflexiona acerca de las repercusiones tanto de esa imagen (idílica) como del extremo, la imagen devaluada, y de la necesidad de pensar de una manera distinta al educador, más real, más equilibrada, reconociendo sus alcances y sus límites.

Descripción:

Los formatos a utilizar son los siguientes:

LISTADO GENERAL DE PALABRAS CLAVES

Funciones del educador	Características del educador	Reconocimiento	Devaluación

LISTADO DE FUNCIONES QUE SE REALIZAN Y QUE NO SE REALIZAN

Funciones que el educador realiza	Funciones del educador que se quedan a nivel normatividad o del “deber ser”

LISTADO DE CARACTERÍSTICAS REALES E IDEALES DEL EDUCADOR DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Características reales del educador	Características del educador que se quedan a nivel de normatividad o del “deber ser”

LISTADO DE FACTORES QUE IMPIDEN O DIFICULTAN QUE SE CUMPLA EL “DEBER SER

Factores que impiden o dificultan que se cumplan las funciones	Factores que impiden o dificultan que se cumplan las características ideales del educador

Material requerido:

- Escritos.
- Formatos
- Hojas de rotafolio.
- Marcadores.
- Material de lectura.

Comentarios:

En la primera versión de la propuesta este ejercicio se realizó como parte del ejercicio *¿Qué significa para mí ser educador de jóvenes y adultos?* Pero, como quedó diluida la reflexión acerca de esta pregunta, se consideró pertinente separar la actividad en dos ejercicios, para dar el peso que se merece, también, al *¿Qué significa....?*

Se consideró pertinente volver a incluir la descripción de este ejercicio, porque entre la primera versión y esta hay diferencias tanto en los propósitos como en su desarrollo.

Esta actividad requirió de tres sesiones y de trabajo en casa, que fue la parte individual y la lectura de los textos. En la primera sesión se trabajó la parte por equipo y la grupal, hasta la socialización de equipos y plenaria; en la segunda sesión se discutieron los materiales de los enfoques normativo y descriptivo, así como de la imagen idílica y se socializaron experiencias vividas en torno a los temas; en la tercera sesión se revisó el efecto Pigmalyon y compartieron algunas anécdotas.

b) Ciclo de Enseñanza Reflexiva de Smyth.

Con base en la propuesta teórico-metodológica del Ciclo de Enseñanza Reflexiva de Smyth (ver capítulo 5), se desarrolló una serie de actividades para abordar las cuatro las 4 fases propuestas por el mencionado teórico: descripción, información, confrontación y reconstrucción.

Propósito general:

Apoyar el proceso de construcción de la identidad y la profesionalidad de las y los educadores de jóvenes y adultos participantes, mediante la sistematización de su práctica, para que puedan ser investigadores reflexivos de su práctica educativa y la transformen.

Propósitos específicos:

- Brindar algunas herramientas teórico-metodológicas para una aproximación distinta a su práctica y el desarrollo de una práctica reflexiva.
- Ejercitar el ciclo de enseñanza reflexiva.
- Confrontar sus concepciones y formas “de hacer” en la práctica.
- Reflexionar y concienciar su “ser” y su “quehacer” como educadores de jóvenes y adultos, especialmente en cuanto a la metodología que utilizan para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje y sus concepciones implícitas.
- Intercambiar experiencias con otros educadores que realizan un trabajo semejante.
- Buscar nuevas formas de conocer y desarrollar su práctica.

Desarrollo:

a) Individual:

- Se les entregan cuatro guías para la reflexión sobre sus prácticas, que contienen una serie de preguntas a las que los educadores deben dar respuesta, como ejercicio para realizar en casa. Cada guía se va entregando de acuerdo con el momento que el docente considere oportuno para la realización de cada una de las fases del Ciclo.

b) Grupal

- En el momento oportuno, de acuerdo con la dinámica del grupo y los ejes temáticos que se estén revisando, se van socializan las respuestas a la guía, siguiendo el orden de las etapas propuesto por Smyth.
- Una vez socializado, a nivel individual, se genera el análisis grupal y la reflexión y de ahí se derivan puntos temáticos a abordar en próximas sesiones.
- También comentan y reflexionan en torno a por qué no pudieron responder algunas preguntas.

Descripción:

Este ejercicio se desarrolla a lo largo de toda la experiencia de aprendizaje, consta de 4 fases, en cada una se tocan aspectos medulares de sus prácticas educativas:

b. 1 Fase de Descripción.

Se solicita como actividad para que realicen en casa, que den respuestas a las preguntas del cuestionario titulado *¿Qué es lo que hago?*, apoyándose también en el ejercicio de las características y funciones de las y los educadores de jóvenes y adultos (realizados previamente). Asimismo, se retoman los ejercicios realizados en otras materias, por ejemplo: en la

materia de “Instrumentos de Indagación”, se les pidió hacer una presentación de sus prácticas; en la de “Elementos Básicos de la Práctica Educativa” se les solicitó desarrollar un escrito que tuviera los objetivos, características de los sujetos con quienes trabajan (educandos) y del educador, contenidos, metodología y recursos.

Las preguntas-guía para esta fase son:

¿Qué es lo que hago?

1. ¿Qué tipo de programas de formación, o de otro tipo, realizo?
2. ¿A quiénes van dirigidos?
3. ¿En dónde los realizo?
4. ¿Quién los propone?
5. ¿Cuál es mi participación en términos tanto en diseño como de aplicación?
6. ¿Cuál es la duración, objetivos, temática, técnicas grupales, materiales didácticos y recursos con los que cuento?

b. 2 Fase de Información.

Las preguntas-guía para esta fase son:

1. ¿Qué teoría(s) fundamenta(n) mi práctica diaria? (en cuanto a mi concepción de educación, aprendizaje, de profesor, de educando, de adulto, a la perspectiva y enfoque de formación docente que trabajo o con la que me identifico).
2. ¿Cuál es el sentido de los programas de la práctica educativa en los que participo?
3. ¿Qué sentido tiene mi actuación?
4. ¿Cuáles son mis propios objetivos educativos con respecto a mi práctica educativa?
5. ¿Cuáles son las implicaciones éticas y morales de mi práctica educativa?

Al concluir esta fase se empiezan a abordar, a nivel teórico, temas tales como: conceptos y funciones de la educación, paradigmas del aprendizaje y escuelas de la didáctica. Asimismo, se les invita, nuevamente, a ir a observar la(s) práctica(s) de alguno(s) de sus compañeros y compañeras (cuentan con una guía de observación, sugerida por la docente y complementada y corregida por ellos); también, se les recuerda la necesidad de llevar el registro de su práctica en un diario. Esto es básico para arribar a la siguiente etapa con elementos suficientes para desarrollarla.

b. 3 Fase de Confrontación.

Se les solicita que den respuesta a las preguntas, tomando como base, por un lado, la parte teórica abordada a través de los programas de las dos materias y, por la otra, las prácticas de sus compañeros, socializadas y observadas, además de las reflexiones que se han realizado a lo largo del semestre y los registros realizados, en su diario del profesor.

Las preguntas-guía para esta fase son:

1. ¿A qué intereses responde la manera en que desarrollo mi práctica?
2. ¿Cuáles son las dificultades que enfrento?
3. ¿Cuáles son las limitaciones desde el punto de vista de mi propia formación?

4. ¿Qué pienso de mi práctica ahora que he tenido un acercamiento a la práctica de otras y otros compañeros?
5. ¿Cuál es la importancia del trabajo colaborativo?
6. A partir de la revisión teórica, ¿cuál es la concepción de aprendizaje y de formación que llevo a la práctica?
7. ¿Para considerarme un educador que desarrolle una práctica con profesionalidad, qué me hace falta?
8. ¿Cuál es la efectividad de mis conocimientos para atender situaciones que se presentan en mi práctica?
9. ¿Cuál es la importancia del compromiso social y la obligación moral para desarrollar una práctica educativa?
10. ¿Tomé en cuenta estas dimensiones en mi práctica?

b. 4 Fase de Reconstrucción.

En esta fase se les solicita responder por escrito, de manera individual, el cuestionario titulado *¿Qué puedes cambiar de tu práctica para mejorarla?* Posteriormente, se reúnen en equipo para socializar sus respuestas y plantear una propuesta común de posibles acciones a poner en marcha para cambiar algunas situaciones de sus prácticas educativas. Finalmente se abre la plenaria.

Las preguntas-guía para esta fase son:

1. ¿Qué modificaciones le puedo hacer a mi práctica?, en términos de:
 - a. Valores éticos.
 - b. Compromiso social.
 - c. Trabajo colaborativo.
 - d. Competencias profesionales.
 - e. Desarrollo de una práctica reflexiva
2. ¿En qué otros aspectos de mi práctica debo incidir o cambiar para mejorarla?
3. ¿Cuál es el listado de posibles tareas a poner en marcha para modificar mi práctica?
4. ¿Qué acciones o líneas de trabajo puedo impulsar para desarrollar junto con mis compañeros?
5. ¿Qué actitudes personales y del colegiado deben cambiar?
6. ¿Qué factores de la organización de mi centro educativo deben cambiar para posibilitar todo lo anterior?

Material requerido:

- Cuestionarios.
- Diario del profesor.
- Guía de observación.
- Textos y ejercicios revisados previamente.

Comentarios:

Como es evidente, este ciclo se trabajó a lo largo del semestre y en él se incorporan muchos de los otros ejercicios descritos y realizados, así como los contenidos teóricos que fueron revisados; además, se trató de articular los instrumentos metodológicos para la indagación de su práctica, tales

como el diario del profesor y la observación. Las actividades y contenidos mencionados aportaron elementos importantes para la reflexión.

Asimismo, a partir de esta actividad, se empezaron a detectar temas teóricos a revisar, relacionados básicamente con los paradigmas del aprendizaje, las escuelas de la didáctica, estrategias y técnicas didácticas, entre otros.

Se considera que las preguntas son pertinentes y valiosas en cuanto a inducir un mayor acercamiento a sus prácticas que les permita tener una visión más completa de las mismas. La metodología, desde luego es favorecedora para la indagación de la práctica, la revisión teórica, la reflexión y el análisis colectivo. Aunque es necesario hacer una selección más minuciosa de las preguntas ya que al ser tantas algunos participantes dieron respuestas muy breves, con tal de terminarlo.

Desafortunadamente, por las múltiples actividades realizadas durante la duración de esta experiencia, fue muy apresurado el tránsito por cada una de las fases. Especialmente, nos quedó la inquietud de haber podido abordar con más tranquilidad y profundidad la fase de reconstrucción, ya que el momento de socialización por equipos fue muy enriquecedor y daba para mayor análisis y surgimiento, en colaboración, de alternativas de acción. Esto fue expresado abiertamente por el grupo.

c) Relato Autobiográfico.

Propósito general:

Favorecer reflexiones finales para cerrar esta experiencia de aprendizaje y abrir nuevas reflexiones y autocuestionamientos, poniendo el énfasis en la constitución de la identidad y en la profesionalidad como educadores de jóvenes y adultos.

Propósitos específicos:

- Realizar una recapitulación de su rehistorización que los lleve nuevamente a resignificarse y revalorarse como educadores de jóvenes y adultos.
- Inducir a la reflexión acerca de hacer de su actividad educativa con adultos su proyecto de vida profesional y desarrollarla con profesionalidad.
- Promover inquietudes concretas, en torno a posibles cambios a realizar tanto en su ser como en su quehacer como educadores de jóvenes y adultos.

Desarrollo:

a) Individualmente

- Elaborar un escrito acerca de su autobiografía como educadores de jóvenes y adultos, en la que recuperen los escritos y reflexiones desarrollados a lo largo de la experiencia en este grupo de aprendizaje.

b) Grupalmente.

- Socializar su reflexiones más relevantes.

Descripción:

Para realizar este ejercicio se le proporcionó a cada uno de los y las participantes una hoja con la siguiente información.

Instrucciones: A continuación se presentan dos preguntas relacionadas con tu labor de educador de jóvenes y adultos; te solicitamos que las respondas lo más exhaustivamente posible ya que son elementos valiosos para la descripción, análisis y reflexión de tu práctica educativa. Cabe señalar que es importante que en tu relato incluyas tu trayectoria como educador de adultos, tus vivencias pasadas y presentes, así como tu prospectiva. Para el desarrollo de tu respuesta, anexa tantas hojas como necesites.

¿Qué significa para ti ser educador de adultos? ¿Cómo vives tu actividad educativa?

(Algunos puntos que te pueden orientar para desarrollar tu relato son los siguientes: importancia que le das a la actividad, motivos para dedicarte a ella, tiempo que llevas en ella, si pudieras ¿elegirías otra actividad?, utilidad de tu actividad, que autoimagen tienes como educador de jóvenes y adultos, condiciones de trabajo, exigencias de la actividad, ventajas e inconvenientes, carga de trabajo, posibilidades de desarrollo personal y profesional, interferencia de tu actividad con tu vida personal, función que desempeñas, recompensa económica y en términos de reconocimiento, dedicación a la actividad, formación que posees y formación que requieres en EPJA, etc. En general se te sugiere que recuperes los escritos, discusiones y reflexiones realizadas a lo largo del semestre y que concretes tus reflexiones a manera de recapitulación).

Material requerido:

- Hoja con instrucciones.
- Ejercicios realizados durante el semestre.

Comentarios:

Fue un ejercicio muy desperdiciado pues apuntaba a ser el instrumento integrador y globalizador de su rehistorización que diera pie a transitar del pasado, al present y apuntar hacia el futuro, pero desafortunadamente muy pocos de los participantes lo realizaron y de quienes lo elaboraron algunos lo hicieron con premura o no tuvieron claro su sentido ya que además de breves sus escritos fueron superficiales, algunos incluso hasta triviales.

Por otra parte, por los pocos que lo realizaron con toda seriedad y profundidad vale la pena haberlo incluido ya que fue muy enriquecedor tanto para ellos como para la presente investigación.

Lo que queda ahora es buscar la estrategia metodológica para ir elaborando este relato a lo largo del semestre y que no se quede como producto a realizar al final. Cabe señalar que se les indicó permanentemente que tendrían que elaborarlo y que deberían irlo haciendo pero faltó establecer acciones concretas para la entrega de avances parciales que los llevaran a ir realmente realizándolo a lo largo del proceso y sólo afinarlo al final.

6.2.5. Síntesis de los principales acontecimientos de cada sesión.

Como parte de la metodología de investigación utilizada se llevó un registro cotidiano de las sesiones a través de tres instrumentos: el diario de clase, el diario de la profesora y la grabación en audio (ver anexos). La última sesión también se grabó en video.

A partir de la información obtenida con esos instrumentos se presenta a continuación un panorama de lo acontecido en cada una de las sesiones, mostrando un resumen de los principales sucesos que involucran aspectos tanto de temática como de dinámica, así como algunos comentarios y reflexiones que me fueron surgiendo durante la acción.

Como ya lo había comentado, al ir describiendo lo acontecido durante las sesiones, también incluyo mis hipótesis personales de la interpretación que hago de los acontecimientos, de la misma manera, explicito los sentimientos agradables o de molestia que surgieron en mí durante el desarrollo de esta experiencia. Tanto las opiniones como emociones personales se acotan en párrafos señalados como C.O., que significa Comentarios de la observadora.

Primera Sesión

1. Encuadre.
2. Se explicó lo que es un “encuadre”.
3. Explicación de parte de la metodología de trabajo: diario de clase, cartel, participación en técnicas y con técnicas grupales.
4. Aplicación de una técnica de integración.

A petición de la coordinadora, una estudiante se propone, de manera voluntaria, para coordinar una técnica de integración grupal, que consistió en elaborar un “abanico de papel” y, de forma individual, anotar el nombre propio y un defecto y una virtud personal; el abanico se rota para que el grupo anote un defecto y una virtud de esa persona. Al llegar el abanico a su dueño, cada uno lee en voz alta el defecto y la virtud más consensuada.

Los participantes leen en voz alta lo que le anotaron sus compañeros. Algunos se justificaron al leer los defectos que les asignaron.

Se discute respecto a que no se personalice, a la importancia de escuchar cómo nos miran los demás, a no creer todo lo que se nos dice, pero a saber escuchar y reflexionar.

5. Revisión de los programas de las materias.
6. 5. Compromisos para la siguiente sesión:

Segunda Sesión

1. Encuadre.
2. Lectura y comentarios del diario de clase.

Después de que E2 lee el diario de la clase, para recordar y recapitular lo acontecido en la sesión anterior, se hacen algunos comentarios referentes a la técnica aplicada por J2 e la sesión anterior. Las opiniones fueron

polarizadas, una parte del grupo piensa que la técnica produjo dolor y desintegró al grupo, por lo que es cuestionable su uso; sin embargo, otros señalan que aportó en términos de que los obliga a ver al otro y a ellos mismos con más cuidado, ubica el papel de cada uno en el aprendizaje grupal, se ven qué actitudes sirven para el aprendizaje y de qué manera como grupo se van acomodando mejor.

C.O. Lo que fue evidente es que la técnica grupal, presuntamente de integración, en la que se dijeron sus virtudes y defectos no fue precisamente la más pertinente para trabajar en los inicios de un grupo, no sólo porque es prematuro hablar de sus virtudes y defectos al inicio de un proceso grupal, cuando apenas se empiezan a conocer, sino también porque en los primeros momentos del proceso grupal suele generarse ansiedad persecutoria que se expresa en el miedo a ser “atacados”, cuestionados, juzgados, evaluados, calificados o, mejor dicho, descalificados. Así, pues, la técnica empleada aumentó el monto de la ansiedad persecutoria que suele aparecer normalmente. Para hablar de aspectos personales de manera tan directa es necesario construir, previamente, un clima de confianza y seguridad psicológica. Por otra parte, es importante señalar que todo aquello que nos devuelve una imagen de nosotros mismos toca el narcisismo, es decir, la actitud de tomarse a uno mismo como objeto de amor. Los otros son como espejos que nos devuelven una imagen de nosotros mismos; cuando lo que nos dice la otra persona es algo agradable puede ser gratificante; pero, cuando lo que se nos dice es algo desagradable, que no nos gusta, entonces puede provocar una especie de “herida narcisista”, esto es, una “herida” al amor propio. En tal caso, pueden haber, al menos, dos respuestas posibles: una es quedarse con un sentimiento de coraje, de humillación y buscar “el desquite”; la otra es pensar en una doble vía: por qué me dijeron tal cosa, es decir, qué vio el otro en mí para que me lo dijera y por qué me lo dijo esa persona y no otra; en cualquier caso, es un motivo para pensar sobre sí mismos y hacerse cargo sólo de lo que le corresponda a cada quien.

Lo acontecido me llevó a cuestionarme acerca de cómo trabajar con ese malestar generado, por lo que el camino que consideré pertinente fue incorporar algunos puntos temáticos que no tenía considerados trabajar en el semestre y poder elaborar y entender juntos lo que nos ocurría, en términos del susto que nos causa ser mirados y expuestos por los demás, los bloqueos en la comunicación que producimos para “no enterarme de lo que el otro piensa de mí” y para “no enterar al otro de lo que yo pienso de él”, y enlazar esto con los procesos comunicativos generados en el aula, que tienen estrecho vínculo con el tipo de relación pedagógica que se establece).

1.- Discusión temática de las lecturas.

B, coordinó una técnica de conducción del aprendizaje que permitiera realizar la discusión y análisis de los textos.

Los puntos que más se destacaron del texto fueron los relacionados con el gusto por aprender y el cómo se formó Freire. Algunos comentarios giraron en torno a la experiencia como cúmulo de conocimientos aplicables que permite crecer como profesor; la necesidad de sistematizar la práctica para analizar la experiencia; la importancia de la reflexión crítica acerca de lo que está haciendo y para qué lo está haciendo; la importancia de la vocación, el gusto por enseñar, las actitudes. Asimismo, se señaló la rutinización de las prácticas, la dificultad para cuestionar, la relación de la pobreza del país con los bajos salarios y el credencialismo.

Se cuestionaron acerca del para qué van a educar, del docente como buen o mal actor y también se habló de la pobreza intelectual.

A partir de estos últimos comentarios se hizo una breve exposición temática acerca del planteamiento de Pierre Bordieu respecto al capital cultural y a la teoría de la resistencia de Henry Giroux. Asimismo, se expusieron las aportaciones de Gramsci, especialmente en torno a los intelectuales orgánicos y los educadores como intelectuales orgánicos.

A partir del comentario del gusto por enseñar y aprender aproveché para darles y comentar el escrito "En mi país, en el pueblo de Todra", poema del Yoshua Sobol, (ver anexo) traducido del hebreo, que señala justamente esta idea de que el aprender debe apreciarse como la miel, ser agradable, tan dulce como si se estuviera comiendo miel.

En relación con la importancia de evaluar permanentemente la práctica educativa para mejorarla hice alusión a los relatos "El Viejo Leñador" y "Si El Río Cambia De Cauce" (Ver anexo)

Recuperé los comentarios que hicieron sobre esta historia para favorecer la reflexión sobre sus propias prácticas. Asimismo, destacué la importancia de que ellos revisen los programas con los que trabajan, los analicen y los mejoren como parte de su autonomía y compromiso profesional.

Retomé los comentarios que hicieron sobre la dificultad para cuestionar las imposiciones de las autoridades educativas, la profunda pobreza del país, los bajos salarios y el credencialismo para relacionarlo con el malestar docente.

Ante el comentario de uno de los participantes respecto al maestro como "buen" o "mal" actor, les sugerí leer el texto de Esteve J. M, Franco, S. y Vera, J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*, y les conté brevemente su contenido (Ver Diario de la profesora), en específico el pasaje en donde viene el monólogo de un actor que sigue recitando los mismos versos a pesar de que le cambian el escenario en plena actuación y el público se ríe, ante lo cual el actor se desconcierta. Algunos fragmentos finales de este pasaje se presentan a continuación:

"Nuestro pobre Segismundo aún continúa vestido con sus pieles, encadenado a su papel y a la pared, ofreciendo un curioso contraste con el decorado luminoso, rosáceo y fluorescente. El contraste es tan chocante que, buena parte del público, pese a su desconcierto, ríe abiertamente.

Nuestra historia puede tener varios finales...

En realidad cada profesor..., ya ha inventado su final para esta historia..., depende del aplomo y de las características de cada uno de ellos; pero fundamentalmente, hay sólo dos tipos de final: detener la representación y plantear abiertamente al público y tramoyistas el problema del cambio de decorado: o bien rebujarse en las pieles y continuar el recitado de Segismundo".
(Esteve: 1994, 15-17)

Con esta escena los autores del libro citado tratan de explicar el desconcierto del actor-profesor ante los cambios sociales (cambio de escenario) que han ocurrido y su dificultad de entender la reacción del público (estudiantes, padres de familia, autoridades, población en general), así como la necesidad de buscar una actuación alternativa congruente con el escenario y el público o continuar en una actuación sin sentido. Este

desconcierto, aunado a sus precarias condiciones de trabajo y ambiente laboral es una de las fuentes del malestar docente.

Asimismo, se hizo referencia a la imagen idílica y a la importancia de cuestionarse qué es bueno y para quién.

El comentario de que en educación de adultos los educandos siempre llegan por gusto se matizó señalando que algunas personas llegan por necesidad, por situaciones coyunturales, como puede ser la obtención de un certificado de estudios porque se lo exigen como requisito en su empleo.

A partir de la participación de E2, quien dice que “no se trata de que yo crea que los voy a salvar de la opresión”, hice mención del poema “El Niño Yuntero”, de Miguel Hernández (Ver anexo).

Las y los estudiantes hicieron una serie de comentarios en el sentido de los que pueden –y deben- hacer algo para que las y los educadores de jóvenes y adultos sean reconocidos, valorados y que sus condiciones de trabajo mejoren, son ellos mismos.

La opinión de A2, en relación con la pobreza y los bajos salarios, se retomó para empezar a abordar el tema de la proletarización del docente.

C.O. Como es evidente, se procuró ir recuperando las participaciones para abordar algunos puntos temáticos que se consideraron importantes para sensibilizar, reflexionar y concienciar acerca de la no neutralidad ideológica de la educación y socializar las concepciones que cada uno tenemos acerca de la EPJA y de las y los educadores de jóvenes y adultos.

Cabe señalar que con la intención de favorecer una dinámica más versátil y ligera, tanto en esta sesión como en otras se utilizaron breves lecturas de poemas, canciones o fragmentos de textos literarios, entre otros.

La sesión continuó con la coordinación de otra técnica, por parte de B, pero ahora para revisar y comentar el texto “Dimensiones de la práctica educativa”.

4.- Ejercicio “Una visión retrospectiva: mi trayectoria como educador(a) de jóvenes y adultos”

Para desarrollar este ejercicio se tuvieron que elaborar distintos productos: Línea de formación escolarizada, Línea de trayectoria como educador/educadora y el escrito ¿Cómo llegué a ser educador(a) de personas jóvenes y adultas?

Se les entregaron 2 formatos para que los llenaran trazando sus líneas y una hoja con el título de ¿Cómo llegue a ser ...”, para que, a partir de las líneas y el recuento de su historia a través de ellas, derivaran el cómo fue que llegaron a ser educadores.

Algunos no concluyeron su redacción de “Cómo llegué a ser...”

C.O. En general el grupo se mostró interesado. En lo personal me sorprendió gratamente el trabajo de coordinación realizado por B. La técnica utilizada para revisar la primera lectura la desconocía y fue un aprendizaje para mí.

El haberme sorprendido creo que se debe a que en mi fantasía omnipotente pensé que B necesitaría más apoyo de mi parte y no fue así. Pero por otro lado, se disiparon mis temores de estar divagando al soltar el grupo a los integrantes del mismo grupo y creo que al grupo le devolvió la confianza de ponerse en manos de sus propios compañeros después de la sacudida y cuestionamiento que algunos hicieron al ejercicio de la sesión anterior coordinado por una de sus compañeras. Desde luego procuré que tampoco se diluyera mi presencia, no por temor a ser ignorada, sino porque en la reflexión de mi quehacer educativo y tal vez también de mi imagen idílica, sentía la necesidad de aportar algo, de intentar apoyar a que le dieran nombre a eso que les ha ocurrido o que han pensado, lo cual según yo, se puede hacer en parte con la teoría, compartiendo también mis propias experiencias y reflexiones y planteando cuestionamientos.

El éxito que viví, por el aprendizaje que todos tuvimos, la responsabilidad con la que B asumió la coordinación, la actitud de disposición mostrada por el resto del grupo para realizar las actividades señaladas por B, la productividad que considero se logró y las reflexiones a las que llegamos, me estimularon a continuar con esta metodología, en donde los integrantes del grupo tuvieron un papel central y de mayor participación real, que en la experiencia anterior de aplicación de la propuesta de formación, porque en aquella ocasión sólo reproducían algo señalado, aquí propositaron y experimentaron su propuesta, lo cual me hizo sentir satisfecha.

5. Compromisos para la siguiente sesión.

Tercera Sesión

1. Encuadre.
2. Lectura del diario de clase por O.
3. Proyección de videos y comentarios.

A partir de los sucesos de las sesiones anteriores, se consideró conveniente abordar los temas de la comunicación no defensiva, comunicación no verbal, efecto Pygmalión y efecto Galatea, para lo cual se proyectaron sendos videos.

Después de la proyección de los tres videos se inició una ronda de comentarios al respecto, a través de los que se cuestionó la suficiencia de las buenas expectativas de sí mismo o de los otros respecto a uno, para obtener logros, pues el contexto es determinante, aunque se reflexionó y reconoció que las expectativas que los docentes tengan acerca de los alumnos pueden pautar la relación pedagógica y el desempeño de ambos, por lo que es importante que el docente considere cómo puede manejar el poder positivo de las expectativas para apoyar a que los alumnos tengan seguridad en sí mismos y obtengan mayores logros y estar atento a no prejuiciarse negativamente respecto a algunos alumnos para no afectar su autoestima y desempeño.

También se hizo mención al hecho de que atacamos por “instinto” si alguien nos ataca y que la autoestima influye en qué tanto nos afecta lo que nos digan.

Para cerrar la sesión académica hice una recapitulación breve de la temática poniendo el énfasis en la importancia de las actitudes del maestro y la comunicación en la relación pedagógica y el aprendizaje, así como en la necesidad de plantear expectativas realistas, pero a la vez desafiantes.

4- Convivio.

En este momento se suspendió la sesión, pues el resto del tiempo se dedicó a la realización de un convivio para festejar el que grupo continuaría sus actividades y no se desintegraría.

La situación es que por ser un grupo de tan pequeño número de integrantes las autoridades institucionales querían disolverlo, pero ante la lucha de los docentes y de los alumnos se logró que se aceptara abrir una convocatoria extemporánea para que se inscribieran más personas al grupo como asistentes al diplomado. Por lo tanto, el motivo de la convivencia fue festejar la continuación del proceso educativo con este y en este grupo. Asimismo, se aprovechó para festejar el onomástico y el cumpleaños de un profesor, dos profesoras y de una alumna.

C.O. Considero que la proyección de los videos les ayudó a tratar de explicar el por qué de sus actitudes defensivas cuando J aplicó la técnica que tanto les conflictuó y les permitió tener más claridad del proceso de comunicación y sus dificultades y de pensar en lo que ocurre dentro del aula en el proceso de comunicación con sus educandos y cómo es determinante en el proceso educativo.

El convivio surgió como expresión de la felicidad de todos los participantes, educandos y educadores, al haber ganado la batalla de que el grupo no se cerrara, como pretendían las autoridades del plantel. El hecho de la incertidumbre en términos de la continuidad o no del grupo causó angustia en todos, pero afortunadamente lejos de paralizarnos nos permitió buscar la manera de organizarnos para “dar la pelea”. Fue así como, juntos, educandos y educadores, ante la aceptación de las autoridades para abrir una nueva convocatoria para el ingreso de más alumnos, trabajamos para hacer difusión e invitar a otras personas a participar en el grupo.

Considero que la peculiar situación en la que se inicia el proceso de aprendizaje grupal con este grupo pautó para acelerar la cohesión del mismo y la producción, pues no se sabía qué iba a ocurrir y se valoró y aprovechó al máximo la experiencia. Tengo la impresión de que ello, aunado a las características personales de los participantes, fue lo que permitió crear un clima de confianza, participación, involucramiento y afectividad favorecedor para el aprendizaje y la constitución del grupo como tal.

De acuerdo con Carlos Shenquerman, un “Grupo es la materialidad objetivada de un proceso que intentan llevar a cabo un conjunto de sujetos, quienes compartiendo un tiempo y un espacio determinados a priori en su continuidad y su constancia en el que cada uno es medio en el proyecto del otro, se unen para apropiarse de un objetivo que les es común y les da sentido a su praxis, este objetivo determinará la dirección del proceso y la consecución del mismo se denominará meta. El sujeto del conjunto con sus acciones individuales producirá al grupo requiriendo una constante conciencia crítica para llegar a la transformación del proceso y de sí mismo evitando las posibilidades de disolución, dispersión o fragmentación así como de ser fagocitados por el todo. Se tratará, en fin, de ser uno con todos superando el “nosotros” que oculta al sujeto” (citado por Baltazar, R. 1998: 59).

De acuerdo con Baltazar, R. (1998: 59-62), en la definición de Shenquerman “...aparece la idea de proceso, es decir, de cambio con una dirección, que intenta llevar a cabo, puesto que no siempre se logra construir un grupo por la reunión de las personas ni por la mejor buena voluntad de cada una de las

partes porque existen procesos subjetivos e intersubjetivos que pueden favorecer u obstaculizar la constitución de un grupo...”.

5. Compromisos para la siguiente sesión:

Cuarta Sesión

1. Encuadre.
2. Lectura del diario de clase por C3 y comentarios.
3. “Una visión retrospectiva: mi trayectoria como educador” del que se derivan la Línea de formación escolarizada y la Línea de trayectoria como educador/educadora y el escrito ¿Cómo llegué a ser educadora/educador de personas jóvenes y adultas?

Se inició la socialización de sus trayectorias como educadores, en sus comentarios se hizo presente la devaluación de la actividad educativa frente a otras actividades profesionales, pero no sólo es la expresión de la imagen devaluada que las otras personas puedan tener del ser educador o educadora, sino que es el sentir personal de algunos educadores que manifiesta poca autoestima del ser educadores y educadoras.

C.O.: En general, he observado que el grupo siente un aprecio especial por B, que me parece deriva de dos situaciones: por una parte, por el carisma natural y simpatía de ella como persona y, por la otra, debido a que es quien tiene mayor nivel escolar, formación magisterial, más años de experiencia dentro del campo educativo, además de que es docente en la Escuela Nacional de Maestros, que es en donde se forman los profesores de educación primaria. Las mencionadas características de B generan el reconocimiento de los demás y se convierten en el ideal a alcanzar, pues continuamente, a través de diversos comentarios, se comparan con ella y se sienten devaluados; tal vez se atraviesa la cuestión de que es ella quien tiene la legitimación oficial a partir de un título para ejercer la función de educadora, a diferencia de los demás, quienes no se autolegitiman al no poseer la legitimación externa.

En los relatos que se presentaron se evidencia que todos, a excepción de una persona, llegaron a ser educadores de adultos de manera circunstancial y no por deseárselo o planearlo, además, deseaban estudiar o dedicarse a otra actividad, pero las situaciones de vida los llevaron hacia ser educadores, de lo cual inicialmente algunos no estaban muy convencidos. Asimismo, se denota cierta autodevaluación de ellos como educadores de jóvenes y adultos.

Por otra parte, es evidente que le apuestan mucho a obtener una certificación que legitime el poder desarrollar una actividad profesional y que, ya que no pudieron lograrlo en otra disciplina, se conforman con hacerlo en educación. Hay una ambivalencia porque a la vez que ubican a la educación por debajo de otras profesiones, y desde esta perspectiva no la valoran lo suficiente, también la reconocen como posibilidad de tener cierto status, aunque menor, pero de todas formas status, reconocimiento, así como satisfacciones. Afloró también el sentimiento de frustración por no haber realizado sus expectativas profesionales, así como el malestar por la insuficiente remuneración económica que obtienen.

Me gustó el respeto con que todos escucharon a sus compañeros y la manera en la que se involucraron con sus historias. También la parte humana y afectiva que se desencadenó y permitió entender “al otro”, ponernos en su lugar, no prejuizar.

Considero que el intercambio de experiencias y el haber iniciado el proceso con el recuento de sus historias personales ha permitido tocar la parte humana de la educación y de la formación de educadores, acercarnos a darle sentido y crear un ambiente de libertad de expresión, de apertura, de respeto, de tolerancia, de análisis y de aprendizaje.

4. Técnica grupal “En qué conjunto tocas”, Coordinada por E5, para la conformación de equipos y la revisión de listados de características, funciones, reconocimiento y devaluación del educador de jóvenes y adultos.

Funciones del educador: Organizar, planear, investigar, transmitir, promover, guiar, integrar, formar, reproducir, entender, enseñar, aprender.

Características: Responsable, honesto, autoestima, reflexivo, práctico, innovador, analítico, ético. Comprometido, innovador, sensible

Reconocimiento: Agradecimiento, afecto, amistad, satisfacción, útil, ejemplo.

Devaluación: Institucional, pesimista, monótono, social, nos llaman “pobresores”, conformismo, pesimismo, apatía, inasistencia, pragmático.

Después de estas presentaciones se cierra la actividad con algunos comentarios generales e indicando que el ejercicio acerca de discusión y reflexión de las funciones, características, reconocimiento y devaluación de las y los educadores de jóvenes y adultos se va a continuar en otra sesión.

C.O. A través de esta actividad empezaron a surgir palabras claves que reflejan la imagen social devaluada que se tiene de los educadores y educadoras, así como la intensificación del trabajo al que son sometidos.

Escenificación del cuento “El Caballero de la Armadura Oxidada”, de Robert Fisher y comentarios.

Todas y todos los que asistieron participaron en la escenificación. Cabe señalar que dos de las participantes, por motivos de salud, no pudieron asistir a la escenificación, por lo que los demás, en ese momento, se redistribuyeron los personajes y llevaron a cabo la escenificación.

La temática básica de este cuento gira alrededor de la armadura que todos solemos ponernos al relacionarnos con los demás como una forma de defendernos, pero a la vez esta armadura nos desensibiliza y distancia de los demás, de tal manera que se va perdiendo de vista lo que es importante en la vida. El desarrollo de la historia nos lleva a ubicar la importancia de la reflexión, del conocimiento y de vencer los temores ante lo nuevo, ante lo desconocido, todo ello encaminado al cambio, a la transformación.

Concluida la escenificación se pidió que expresaran sus impresiones acerca de esta experiencia.

El tiempo de la sesión se terminó por lo que no hubo oportunidad de comentar el contenido temático, los mensajes que a nivel personal y como educadores les dejó el texto, se les pidió reflexionar al respecto para socializar las reflexiones en la próxima sesión; únicamente se puntuaron aspectos clave mencionados en la escenificación como son: la identidad, las creencias, los juicios, los valores, los conocimientos, la reflexión.

C.O.: Me sentí a gusto con el involucramiento y participación de todos el la dramatización de “El Caballero de la Armadura Oxidada” y considero que fue un acierto incorporarlo como estrategia didáctica para continuar la reflexión acerca de la comunicación, de los valores, del aprendizaje y de la transformación.

También me pareció significativa la forma en que afrontaron la ausencia de sus dos compañeras y cómo se hicieron cargo de la tarea, organizándose rápidamente para sacar adelante la actividad.

La experiencia de teatro pedagógico resultó muy enriquecedora para el aprendizaje significativo y favoreció la interacción grupal. Considero que esta fue una sesión muy productiva, en la que pudieron expresar su creatividad y que la intención en cada sesión continuará siendo el que ellos sean los actores del proceso y no sólo espectadores.

6. Compromisos para la siguiente sesión.

Quinta Sesión

1. Bienvenida a los nuevos integrantes y encuadre.

Esta sesión fue especial, pues se incorporaron los nuevos miembros del grupo motivo por el cual parte del tiempo se dedicó a reintegrarnos, conocernos y reconocernos y a poner al día a los nuevos compañeros y compañeras en relación con los programas, la metodología y las actividades desarrolladas hasta el momento.

C.O.: Debido a la incorporación de nuevos integrantes en el grupo en esta sesión pretendí favorecer un ambiente afectuoso, cálido, de confianza

1. Lectura del diario de clase.
2. Presentación de todos.

Se utilizó la técnica "Presentación Individual"

3. Información general de los programas, la metodología, los avances y la forma de organización.

Todos participamos en actualizar a los nuevos compañeros y compañeras respecto a lo que hemos hecho y lo que esperamos hacer.

Se aprovecha la oportunidad para informar a los nuevos integrantes, así como para recordarles a los que ya estaban participando, la posibilidad de que organizándose puedan acudir a observar, en visitas recíprocas, las prácticas que ellos desarrollan.

La mayoría de los integrantes del grupo señalan que van a revisar las posibilidades de permiso y de horario para que acudan a visitar sus instituciones y observar sus prácticas.

C.O.: Me sentí satisfecha y contenta por el hecho de que todos participaran con entusiasmo en actualizar a los nuevos compañeros y compañeras respecto a la tarea que juntos estamos realizando.

A través de lo manifestado en torno a la observación de las prácticas se muestra que no gozan de autonomía, ya que varios tienen primero que solicitar permiso a las autoridades institucionales o a alguna otra figura institucional para poder invitar o determinar el horario para que sus compañeros y compañeras asistan a observar; por otra parte, tal vez a algunos les cueste trabajo aceptar la posibilidad de ser observados, de exponerse a la crítica, a la "intromisión" de otros, a la "invasión" de su territorio que les da seguridad.

4. Entrega de materiales.

Se les entregaron los materiales impresos de lectura, los formatos para los ejercicios, así como las hojas de encuadre anteriores para ayudarlos a tener un panorama de la historia del proceso grupal. Se les explicó el sentido de

cada uno y cuáles ya se habían realizado. Se les entregó una hoja explicando qué y cómo desarrollar cada uno de los materiales y formatos entregados.

5. Proyección de los videos “El Caballero de la Armadura Oxidada” y “Las Aventuras de Educación en el País de los Globalifóbicos”.

Como parte de la actualización de los nuevos estudiantes respecto a lo que se ha trabajado, se les proyectó el video de la escenificación en la que participaron el resto de sus compañeros, para recordar el mensaje de la obra a quienes la escenificaron y para que se pudieran ver y comentar cómo se ven. Asimismo, se les proyectó el video “Las Aventuras de Educación en el País de los Globalifóbicos”, en el cual participaron sus compañeros de la Licenciatura en Educación de Adultos, de la primera generación .

Comentaron acerca del valor pedagógico del teatro, retomando el texto que leyeron, y expresaron cómo se vieron en el video, si se gustaron o no, qué fallas y aciertos vieron y cómo hasta en la actuación reflejan sus personalidades. Debido a que se terminó el tiempo de la sesión ya no se pudieron hacer comentarios acerca de los contenidos temáticos de los videos, por lo que queda como actividad pendiente para la próxima sesión.

C.O.:Fue evidente que los nuevos integrantes trataron de tomar su lugar en el grupo, de hacerse notar, sugirieron, participaron, preguntaron, se mostraron muy sociables, trataron de integrarse y de sentir que pertenecen al grupo, buscaron tener una identidad como miembros de este grupo. El sugerir que se acerquen las sillas, por parte de una de las nuevas integrantes, puede ser una petición no sólo de acercamiento físico, sino de un acercamiento afectivo, de sentirse junto a sus compañeros, parte del grupo, de acortar las distancias naturales entre personas que no se conocen.

Cabe señalar que hubo pequeñas situaciones que muestran ciertos choques entre ambos grupos, quienes se sienten los dueños del territorio y los que lo invaden, y por la obtención del liderazgo. E mencionó que estaban mejor solos y S le contestó que si ellos no estuvieran sería menos enriquecedor, pues son muy pocos. Estas circunstancias se visualizaron desde antes, la posibilidad de que hubiera una dificultad para reconstituir el grupo, por lo que tendrá que ser trabajado en la materia de “Introducción al Trabajo Grupal.

Los acontecimientos me generaron cierta tensión, porque tenía que mediar entre ambos grupos para que no se generaran conflictos reales. Lo acontecido me parecía natural en la lucha por el territorio, pero tengo la conciencia de que debe manejarse adecuadamente para evitar que sea un peligro real para el proceso de aprendizaje grupal.

6. Compromisos para la siguiente sesión.

Sexta Sesión

1. Encuadre.
2. Lectura del diario de clase por A3 y comentarios.
3. *“¿Cómo llegué a ser educador(a) de personas jóvenes y adultas?”*

Este es un ejercicio que se había iniciado en dos sesiones anteriores, pero como sólo hubo oportunidad de que unos pocos socializaran sus trayectorias como educadores se volvió a abrir un tiempo para continuar.

Ante la narración de J2 de una experiencia de violencia, surgen de inmediato comentarios de algunos compañeros diciendo que no se exponga, que cambie de trabajo.

La intervención de J2 desencadena la socialización de otras experiencias similares.

C.O.: Parte del grupo se ha mostrado impactado, incrédulo, tenso y angustiado por la narración de J2 y de los otros compañeros, era como descubrir una realidad que se creía lejana, era como ponerse en su lugar ¿y si a ellos les ocurriera eso?, era ubicar que la práctica educativa rebasa los contenidos académicos y las técnicas pedagógicas, era comprender que el contexto externo social, económico, cultural, político, determina lo que acontece en los procesos educativos, era darse cuenta de las presiones psicológicas a las que estaban expuestos, era cuestionarse ¿qué podrían hacer si les ocurriera?, era inducirlos a reflexionar acerca de si vale o no la pena trabajar con este tipo de población, era enfrentarlos con sus propios valores y con el sentido mismo de la educación.

Intervine para hablar del malestar docente, de la realidad educativa, del sentido de la educación, de los límites y posibilidades de los educadores, del trabajo colectivo, de la búsqueda de soluciones en colaboración con otros educadores, con otras instituciones, con otros especialistas.

4. Técnica de Integración "Formando filas".

Se aplicó al técnica "Formando filas", para favorecer que los integrantes del grupo se conozcan un poco más los recién incorporados y los que ingresaron desde el inicio.

5. Comentarios respecto a las trayectorias narradas.

Se inició la ronda de comentarios respecto a lo que escucharon de las experiencias de sus compañeras y compañeros.

Los principales comentarios giraron en torno a que el tiempo en el aula no es lo que determina la calidad; debemos preguntarnos ¿qué tipo de hombre queremos formar?; el sistema actual produce gente que no cumple con los programas oficiales y esto está relacionado con el tiempo que se le ha quitado a la educación, lo que hace ahorrar dinero, recursos financieros; tenemos que preguntarnos qué es la educación, para qué se educa y qué tipo de hombre se contribuye a formar; *“aunque no funcione el sistema nosotros somos los que tenemos que funcionar”*.

Asimismo, se abordaron puntos relacionados con las condiciones en las que se trabaja, incluido desde luego el salario:

Para cerrar esta parte recuperé algunos de sus comentarios para orientar la reflexión hacia algunos puntos que me parecieron medulares, el primero de ellos fue la imagen de las y los educadores, pues apareció reiteradamente en los comentarios de varios de ellos, también se tocaron los temas de proletarización, profesionalidad y malestar docente. La forma en que se abordaron los temas fue introductoria, relacionando los comentarios realizados con el tema teórico y como una forma de inducción hacia el

interés por los temas, la realización de las lecturas y la discusión teórica; asimismo, como la posibilidad de poder ponerle nombre a los sucesos.

C.O.: A lo largo de la presentación de las trayectorias y de los comentarios emergió la imagen que tienen del ser educador, que estuvo estrechamente relacionada con la proletarización, por una parte, y con la baja autoestima, por la otra. Insistentemente hubo una comparación entre ellos y quienes sí tienen estudios magisteriales. Esto me lleva a pensar que se tiene que trabajar mucho en la revaloración de su imagen y estima como educadores y educadores de personas jóvenes y adultas, para consolidar su identidad como educadores, que es muy endeble.

Por otro lado, emerge continuamente la poca autonomía que tienen y que ejercen al desarrollar sus prácticas educativas.

Empiezan a identificar la necesidad de la reflexión y del cambio personal para inducir otros cambios, así como las posibilidades y limitaciones de transformación que tienen como educadores.

6. Funciones y características de los educadores y educadoras de jóvenes y adultos.

Se les pidió que se reunieran en 3 equipos de acuerdo con el tipo de práctica educativa que desarrollan.

Al reunirse socializaron y discutieron respecto a sus listados referentes a funciones, características, reconocimiento y devaluación de las y los educadores de jóvenes y adultos. Para realizar la plenaria tenían que anotar las palabras claves por equipo, en una hoja de rotafolios.

Debido a que se terminó el tiempo de la sesión el ejercicio no logró concluirse, por lo que la presentación por equipos quedó pendiente para la siguiente sesión.

C.O.: Me pareció interesante observar cómo cambió la geografía del grupo, los lugares físicos de los que nos habíamos apropiado se movieron, me parece que eso se debió a que quienes ya veníamos participando desde el inicio en el grupo estamos buscando de nuevo nuestro lugar en esta nueva conformación y reorganización del nuevo grupo, porque ahora somos los mismos, pero a la vez no, pues hay nuevos miembros y por lo tanto somos un nuevo grupo, con una nueva dinámica pautada por las características de todos y todas y por las relaciones que establezcamos, estábamos iniciando un nuevo proceso grupal.

7. Compromisos para la siguiente sesión.

Séptima Sesión

1. Encuadre.
2. Lectura del diario de clase por E5 y comentarios.
3. Comentarios de los videos de la escenificación de "El Caballero de la Armadura Oxidada" y el de "Las Aventuras de Educación en el País de los Globalifóbicos.

C.O.: Pareciera que ya es una costumbre que aparezca la imagen devaluada del educador, tanto a nivel social, institucional, familiar, así como la autodevaluación. Pero, a la vez, aparece la resistencia, la necesidad de revalorarse, de verse a sí mismo de manera diferente, de

inyectar en sus compañeros una forma distinta de concebirse como educadores y educadoras.

4. Técnica “Las lanchas”, coordinada por O.

Después del receso, para relajarnos, un poco O coordinó la técnica “Las lanchas”, la modalidad fue que aprovechó la técnica para enseñarnos algunas palabras en francés (ella es maestra de francés).

C.O.: La técnica agradó a todos y todas y pudimos aprender de un conocimiento que ella posee y compartió con nosotros. Con cada nueva participación de los educandos al coordinar alguna parte de la sesión, con distintos objetivos, me convenzo de la pertinencia de ir dejando en sus manos el proceso y de involucrarlos totalmente en él, porque al principio tenía el temor de dejar en sus manos ciertos espacios porque podrían dispersarse o no lograrse los propósitos, o hacer lento el ritmo de trabajo; en el fondo creo que estaba la desconfianza en que lo podían hacer y el temor de perder el lugar central, de sujeto supuesto saber. Sin embargo, al vencer mis temores y permitir la mayor participación de los educandos he estado aprendiendo mucho y ellos también.

5. Funciones y características de los educadores y educadoras de jóvenes y adultos.

Se dio continuación a este ejercicio de la sesión anterior, en su fase de presentación de las conclusiones por equipo.

El equipo de educación básica hizo énfasis en una multiplicidad de actividades relacionadas no únicamente con la parte académica, sino en gran porcentaje con lo administrativo. Concluyeron que tienen muchas funciones, que algunas no todos las realizan y que los educadores del INEA son guiados por la normatividad y preparados para ser “vendedores”, pues la visión de la institución es muy mercantilista olvidándose del aprendizaje y limitándose a la consecución de metas. Y expresan: “Siempre tienes que ser así, no te dan valor de humano, siempre debes de tener logros”.

El equipo de educación media superior y superior presentó funciones y características similares a los de educación básica.

Los del tercer equipo, conformado básicamente por ONG’s, mostraron una concepción y hacer diferente de la educación de adultos, más encaminada a la concienciación, organización, acción y transformación, con mayor autonomía, recursos.

Para cerrar esta parte se recuperaron los puntos expuestos por cada equipo para comparar las prácticas de los distintos ámbitos y ubicar semejanzas y diferencias en los objetivos, las formas de desarrollarlas, los recursos y las condiciones.

C.O.: Con sus anécdotas y comentarios es cada vez más evidente la presencia del fenómeno de la proletarización de la enseñanza en sus prácticas, con todo lo que ella implica: condiciones precarias, intensificación del trabajo, falta de autonomía, mecanización, pérdida del control y sentido de su práctica, desensibilización y cooptación ideológica.

6. Compromisos para la siguiente sesión:

Octava Sesión

1. Encuadre.
2. Diario de clase y comentarios
3. La imagen idílica del educador.

Para abordar este tema se leyeron fragmentos de dos textos, hicieron comentarios, reflexiones y se proyectaron acetatos.

Con estos textos se trató de teorizar y entender la imagen y autoimagen del maestro y cómo se promueve comúnmente en la formación y cómo en ocasiones afecta la relación pedagógica, pues hay dos extremos: una imagen sumamente devaluada y una imagen idílica, mítica; ambas afectan los procesos pedagógicos (ver Capítulo 3). En especial se analizó la imagen idílica.

Los comentarios surgidos a partir de la lectura giraron en torno a que: les generaron una sacudida, requieren replantearse los objetivos; se tiene una imagen idílica; se necesitan herramientas para no seguir trabajando empíricamente cometiendo los mismos errores; formarse no significa dejar de tener errores; se debe enfrentar la omnipotencia, ir más allá del discurso y cambiar, reflexionar, analizar lo que se está haciendo y cómo se está haciendo; es importante preguntarnos qué debemos hacer y quién dice lo que debemos hacer; en la práctica es cuando se ven los problemas; hay que llegar a un punto intermedio en dónde no se idealice, pero tampoco se devalúe, esto se puede lograr describiendo, reflexionando, analizando y aplicando las conclusiones a las que se ha llegado, equilibrando teoría y práctica con la personalidad de cada quien, reconociendo los alcances y los límites.

C.O.: Parece evidente que se generó angustia por la sacudida, un autocuestionamiento interno, un choque entre ese maestro ideal y la realidad, en cuanto a la pertinencia de ese ideal, en torno a la pérdida de la parte humana, del análisis del contexto y relación con los alumnos cuando se va en pos de una imagen mítica y normativa.

El análisis de la autoimagen suele ser doloroso, porque aunque han expresado en muchas ocasiones comentarios que reflejan autodevaluación de su imagen como educadores y educadoras, también han manifestado una parte idílica, por lo que ambas imágenes conviven en cada uno y resulta doloroso reconocernos ubicados en la actitud de omnipotencia que puede convertirse en prepotencia y dejar la imagen de misionero, de superhéroe para reconocer que somos humanos con defectos y virtudes, con aciertos y errores, con posibilidades y limitaciones.

Estamos descubriendo y analizando la armadura que nos pusimos para protegernos de la inseguridad, de la falta de legitimación y autolegitimación, de la falta de formación; porque la omnipotencia, la imagen idílica no es sino la armadura que nos ponemos para defendernos de quien nos quiera atacar y no sólo estamos a la defensiva sino a la ofensiva; y como se plantea en la obra "El Caballero de la Armadura Oxidada", para poder quitar la armadura hay que escucharnos a nosotros mismos, reflexionar, asumir nuestros temores y llorar, reconocernos como humanos y no como dioses para aprender y estar en posibilidad de aceptar cambiar, de incursionar por nuevos senderos sin necesitar de los estereotipos, las reglas, las normas rígidas, cuadradas, que nos

imponen una concepción mecanizada de ser educadores y nos llevan a deshumanizarnos con nosotros mismos.

Asimismo, se hace evidente la falta de espacios de intercambio y reflexión en las instituciones en las que participan, que es algo que pueden ellos empezar a promover con sus compañeros.

Para retomar los comentarios y articularlos nuevamente con la teoría se proyectaron acetatos con un cuadro comparativo entre el sistema relacional normativo y el descriptivo (ver Capítulo 4). Se enfatizó en la necesidad de asumir una imagen real y no idílica ni devaluada.

4. Evaluación Intermedia.

Debido a que nos encontramos a la mitad del proceso se realizó una evaluación de la experiencia vivida, en el diplomado en su conjunto, en lo que va del semestre.

Nos reunimos todos, el equipo docente y los estudiantes para hacer un balance del proceso hasta ese momento.

Entre todo el grupo de estudiantes representaron gráficamente su historia como grupo en pliegos de papel bond blanco, con dibujos, recortes de periódico y de revistas. Posteriormente, entre todos, contaron la historia que juntos habían construido, incorporando las aportaciones de las diferentes materias del primer semestre de la licenciatura y diplomado, la articulación entre las mismas, la metodología empleada, los materiales utilizados y la dinámica grupal.



En general, a través de los comentarios, expresaron que íbamos por el camino pertinente, que lo será más con algunos ajustes.

En los comentarios que manifestaron se refirieron a: no perder el entusiasmo; que los docentes somos muy comprensivos; que se debe dejar menos tarea porque no disponen de mucho el tiempo para hacerla; que se

programen conferencias o se les informe cuando haya conferencias relacionadas con el campo de la educación de personas jóvenes y adultas; que están aprendiendo y se ha favorecido la reflexión en todas las materias; que se implementen trabajos en equipo.

Creo que en general todas y todos, los docentes y alumnos, nos sentimos satisfechos con lo que habíamos logrado hasta el momento y hay un afecto y agrado por trabajar juntos, que me parece fue pautado en gran medida por las circunstancias en las que surgió el grupo, lo que nos llevó a todos a organizarnos, defender este espacio, valorarlo, aprovecharlo y ser productivos.

5. Convivió.

Se tuvo un breve espacio para convivir, comer algunos bocadillos y conversar.



6. Compromisos para la siguiente sesión.

Novena Sesión

1. Encuadre.
2. Lectura del Diario de clase por M2 y comentarios
3. Técnica "Lectura de Cartas" (ver anexo)

Cada uno de los estudiantes se "disfrazó" como un(a) adivinador(a) que leía el futuro, para lo cual se basaron en la interpretación de algunos dibujos que ilustraban la proletarización y el malestar docente en las y los educadores de jóvenes y adultos.



Estos dibujos y los comentarios que surgieron giraron alrededor de situaciones como: jerarquización rígida, burocracia excesiva, homogeneización, poco salario, intensificación del trabajo, mecanización, búsqueda de la cantidad y no de la calidad, estrés, soledad, aislamiento, sentimiento de no pertenencia, desgaste, conformismo, choque entre objetivos institucionales y personales, presiones institucionales hacia los educadores, autoculpabilización del educador cuando no se cubren las expectativas, rutinización, adicción por el trabajo, alteración de la vida y de las relaciones familiares, fracaso, autoestima baja, falta de reconocimiento a su actividad, las condiciones en que trabajan, entre otras.

Al igual que en cada una de las sesiones, en esta, al finalizar, se realizó una recapitulación con los puntos medulares de sus planteamientos y experiencias, enfatizando los comentarios que aludieron a la autonomía y sus posibilidades, a la diferencia entre metas y objetivos, a la necesidad de formación, de la acción y contribución de cada educador y educadora para la transformación y no sólo quedarnos en la queja o en la crítica, a la importancia y necesidad del trabajo colaborativo, a clarificar límites y posibilidades, lo que nos ata y es negativo en el sistema y las instituciones, pero también lo positivo y, en especial, el atrevernos a ser como mencionó I.

Por falta de tiempo el tema a revisar que, será coordinado por E2 y C3 se pospone para la próxima sesión.

C.O.: En esta sesión en la que se abordó básicamente la temática de la proletarianización emergió su relación con el malestar en el educador y con la imagen que los otros y él mismo tiene del papel y significado de su actividad como educador.

Algo que me parece importante es que a través del intercambio de experiencias, el análisis y la reflexión que han iniciado en torno a la educación de jóvenes y adultos en general, y a su práctica educativa y a ellos como educadores en particular, es que tratan de resignificar su práctica, sus instituciones, a la educación de jóvenes y adultos y a ellos mismos, ubicando las limitaciones, pero también reconociendo los aciertos. Es decir, no se quedan sólo en la visión fatalista, o en pensar que la responsabilidad de que no funcionen las prácticas educativas es totalmente del sistema, o que todo lo institucional está mal ni en la queja, ya que también comparten las posibilidades de acción que han tenido y reconocen aciertos institucionales que no visualizaban debido a sus propias limitaciones de formación. Reconocen la importancia de su papel y cómo ellos mismos han contribuido a perpetuar los errores, o bien, por comodidad o desconocimiento a reproducir mecánicamente los programas, la burocracia, la corrupción y la ideología que les marca el sistema sin cuestionarse el trasfondo ni el tipo de ética que debería tener su propia participación. Reconocieron que son ellos quienes tienen que empezar a hacer algo para generar los cambios en ellos mismos, primero, y después en sus prácticas. Destacaron la necesidad de la acción, de su acción, más allá de la queja y del análisis porque de lo contrario se continuará perpetuando una práctica rutinizada, mecanizada, sin reflexión.

4. Compromisos para la siguiente sesión.

Décima Sesión

1. Encuadre.
2. Diario de clase y comentarios.
3. Profesión, profesionalismo, profesionalización y profesionalidad (1a. Parte), coordina C3 , a través de la técnica “Bum”.
4. Profesión, profesionalismo, profesionalización y profesionalidad (2a. Parte), coordina E2 , a través de la técnica “Estatuas”.
5. Compromisos para la siguiente sesión.

Décima primera Sesión

1. Encuadre.
2. Diario de clase y comentarios.
3. Clarificación de conceptos y discusión de las Dimensiones de la Profesionalidad

Para aclarar las diferencias conceptuales entre profesión, profesionalización, profesionalismo y profesionalidad, así como para ubicar las distintas concepciones en torno al ser profesional y profundizar en la temática de la profesionalidad les proyecté acetatos de mapas conceptuales referentes a cada uno de los conceptos y dibujos alusivos a las dimensiones de la profesionalidad (ver capítulo 3), que es la concepción del ser profesional que trato de impulsar.

A partir de los acetatos y la exposición empezaron a participar comentando anécdotas y pensamientos referentes a las dimensiones de la profesionalidad.

C.O.: Es evidente que acepto la no neutralidad ideológica y que a través del proceso educativo busco impulsar una forma específica de concebir el ser profesional, pero no sólo de concebirlo sino de llevarlo a la práctica. Un alumno me cuestionó por ello ya que considera que yo no debería tomar partido específico por una concepción y descalificar la otra concepción del ser profesional que busca la profesionalización basada en el ser profesionista. Traté de explicarle que yo asumo una posición y que les muestro también la contraparte, son ellos quienes deciden cuál asumir, tienen libertad para ello, pero que yo hago explícita mi concepción porque estoy convencida de ella. La situación con este alumno me llevó a autocuestionarme no en torno a mi posición respecto al ser profesional, sino en términos de si coarto la libertad de pensamiento e impongo mi punto de vista.

4. Concepto, funciones y modalidades de la educación.

El tema de la profesionalidad apunta a la necesidad de revisar el sentido de la educación por lo que se aborda la temática haciendo participar al grupo a través de preguntas concretas respecto al tema y a través de una exposición que realizo apoyada en acetatos. Cabe mencionar que en otra materia ya leyeron un texto respecto a la temática.

5. Escuela tradicional, coordinan J2, K y A2.

4. Compromisos para la siguiente sesión.

Decimosegunda sesión

1. Encuadre.
2. Diario de clase y comentarios
3. Escuela Tradicional.

Para apoyar el trabajo realizado por J2, K y A2, en esta sesión se profundizó la temática a través de mi exposición basada en la proyección de acetatos y complementada por comentarios y anécdotas de las y los integrantes del grupo.

Los comentarios giraron en torno al control del tiempo; a los exámenes; a la estereotipación de los niños; y a que con este tipo de didáctica no se reflexiona acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

C. O.: Con los comentarios realizados se observa que no hay autonomía profesional, pero, además, están muy encerrados(as) en la normatividad institucional y no flexibilizan ni el control ni el desarrollo de las actividades por temor a no cumplir con el programa o con los lineamientos, es decir, por temor a salirse del deber ser; por otra parte, se critica la aplicación de exámenes pero no en su sentido profundo en torno a si son o no una estrategia adecuada para promover el aprendizaje, sino en cuanto a instrumento de selección que no funciona como tal.

Nuevamente pude observar lo significativo que resulta el intercambio de experiencias porque se identificaron mutuamente y algunos ofrecieron

alternativas que han puesto en marcha. Yo no hubiera podido ofrecerles ni la socialización de experiencias similares ni alternativas que hubiera aplicado porque no he tenido experiencias semejantes.

4. Compromisos para la siguiente sesión.

Decimotercera Sesión

1. Encuadre.
2. Diario de clase y comentarios
3. "Mis actividades cotidianas".

Se pidió que elaboraran un cuadro grupal de actividades cotidianas, partiendo del ejercicio individual que realizaron como tarea. Se les invitó a pasar al pizarrón y anotar sus actividades cotidianas.

C.O.:La intención del ejercicio era que ubicaran la intensificación de trabajo a la cual están sometidos y que revaloraran sus otras necesidades como seres humanos a las que tienen -y deben- dar respuesta, en la búsqueda de un equilibrio y una nueva forma de organizarse y de priorizar sus actividades.

4. Tecnología Educativa

Este tema lo iban a coordinar E3 y E5, pero ninguno de ellos asistió por lo que puse en marcha la planeación que tenía prevista por si esto sucedía.

Primero desarrollé una escenificación que ilustrara el trabajo en el aula desde esta perspectiva.

El grupo participó explicando, en términos generales, las bases y características de esta tendencia, tomando como marco la lectura realizada.

Para continuar se invitó al Profr. Baltazar a realizar una charla acerca del tema

Se abrió una ronda de comentarios que giraron en torno a que: toda herramienta puede ser perversa o benévola dependiendo del uso que se le dé; a cuestionarnos no sólo los defectos, sino también las virtudes de los distintos enfoques; a tener claro que los métodos son solamente recursos.

Finalmente, para hacer un cierre de la sesión, se destacaron los conceptos de enseñanza y de aprendizaje que subyacen a este enfoque y sus aplicaciones en educación.

C.O.: Algo que reafirmé en esta sesión es la necesidad de que aunque algunos de los participantes se comprometan a coordinar algunos temas, el responsable, en este caso yo, tiene que llevar preparado algo por los imprevistos que pueden surgir como lo acontecido de la ausencia de quienes iban a coordinar esa temática. Además, es importante involucrar más al grupo para que se responsabilice directamente de conducir partes del proceso, pero no por ello

eliminar nuestra responsabilidad para actuar y hacernos cargo cuando sea necesario. Es decir, que el hecho de que el grupo también coordine no es sinónimo de ser irresponsable y tomar con comodidad esta situación para no planear ni prepararse.

5. Compromisos para la siguiente sesión.

Decimocuarta Sesión

1. Encuadre.
2. Lectura del diario de clase por G y comentarios.
3. “¿Qué significa para mi ser educador(a) de jóvenes y adultos?”

Para iniciar con la reflexión respecto a esta pregunta se les formuló, a nivel grupal, una de las preguntas que respondieron en su cuestionario “*Los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas*”: ¿Se sienten educadores(as) de personas jóvenes y adultas?

Para responder a la pregunta se les pidió que se dirigieran a una parte específica del aula, de acuerdo a si su respuesta es sí, a si es no, o si a veces sí y a veces no. 3 se ubicaron en sí y 12 en a veces sí y a veces no, nadie se ubico en no.

Una vez ubicados se les solicitó comentaran el por qué de su respuesta.

Cada uno de los dos equipos socializó las conclusiones a las que llegaron, se solicitó que primero lo hiciera el equipo en el que a veces sí y a veces no se sienten educadores.

‘A veces sí porque:

Se sienten parte del grupo.
Cuando el proceso se enfoca a la formación.
Cuando hacen que el grupo se mueva.

A veces no porque:

Existen carencias y problemas que los frenan, como la falta de material y de interacción con otros.
Porque no queda bien definido si es por los logros o por las acciones lo que define el ser educador.
La mayoría están empezando a formarse.
Apenas están en el proceso de toma de conciencia del ser educadores’.

El equipo en el que dijeron sí sentirse educadores argumentó:

- ‘Al estar con los alumnos no se puede dudar de que se es educador.
- Saben que son educadores cuando se enfrentan a las autoridades y a quienes no creen en ellos.
- Por la actitud de seguridad que debe tomarse al estar frente a un grupo porque si no se sale de control.
- Porque no se arrepienten del trabajo educativo.

- Porque comparten el conocimiento.
- Porque les gusta su actividad.
- Porque hay comunicación e identificación con el grupo'.

C.O.: Aparecen en los comentarios cuestionamientos importantes en torno a qué es lo que determina la identidad de educador y se hace una relación empírica entre la identidad del educador y la relación pedagógica; también se ubican como aspectos importantes para esta identidad: la formación, los logros, las acciones, las actitudes, el tomar conciencia del ser educadores, la imagen que se tiene. Relacionan la identidad con el puesto, es decir, con las funciones y con el estatus.

Me resultó grato escuchar la profundidad de sus reflexiones ya que pudieron señalar aspectos que algunos teóricos, a través de sus investigaciones han concretado como aspectos medulares en la constitución de la identidad de los educadores. (Ver capítulo 3).

4. Identidad del educador.

Para dar sustento teórico a sus comentarios realicé una exposición respecto a la identidad en general y a la identidad del educador en particular.

Como parte de esta exposición, apoyada en acetatos, se tocaron los siguientes puntos:

Diferencia entre trabajo, labor y práctica.

El saber, la preocupación y la acción en la formación y en la práctica.

Conceptos de identidad.

Constitución de la identidad (autoimagen y autoestima; componentes cognitivo, afectivo, evaluativo y de respuesta; facetas de la imagen, momento de generación de la identidad).

Devaluación del profesorado a nivel nacional y mundial.

5. Escuela Nueva, coordinaron O, C3 y E5, a través de teatro guiñol.

A través de teatro guiñol, quienes coordinaron la revisión de este tema, ilustraron las características de la escuela nueva y sus diferencias con la tecnología educativa.

Se realizaron comentarios que pusieron en evidencia que les agradó esta escuela de la didáctica y visualizaron muchos aspectos interesantes para aplicarla.

Para cerrar y concretar la temática les proyecté unos acetatos con los principales planteamientos de la escuela nueva y sus etapas y se hizo énfasis en los planteamientos de Celestin Freinet.

6. Compromisos para la siguiente sesión.

Decimoquinta Sesión

Debido que hubo un paro de actividades académicas en la institución (como parte de la lucha magisterial en defensa de nuestros derechos laborales) no se pudo tener esta sesión y ya no nos pudimos reunir antes de salir de vacaciones hasta el regreso en el mes de enero, por lo que dejamos de vernos durante un mes y nos fuimos así, sin poder realizar un convivio que

se estaba planeando para despedir el año, despedirnos y expresarnos mutuamente buenos deseos por las vacaciones y fiestas navideñas.

Decimosexta Sesión

1. Encuadre.
2. Técnica “Dos renglones”

Se solicitó a los asistentes que escribieran en una tarjeta, por un lado, el nombre de algún compañero o compañera a quien quisieran escribirle un mensaje con deseos para este año nuevo y, por el reverso, escribir el mensaje, breve, en dos renglones.

Nos aseguramos que todos recibirían mensajes. Posteriormente se entregaron los mensajes a los destinatarios y se pidió que, voluntariamente, quienes quisieran compartir con el grupo los mensajes recibidos lo hicieran.

C.O.: Debido a que nos estamos reencontrando después de un largo período vacacional, y sin haber tenido la oportunidad de expresar nuestros deseos para el nuevo año a nuestros compañeros y compañeras, se consideró pertinente aplicar una técnica que favoreciera este reencuentro afectivo; por otra parte, el reencuentro académico después de este largo período tiene que ser gradual, por lo que se consideró la conveniencia de no incorporar contenidos teóricos en esta sesión, sino dedicarla a recuperar sus experiencias y a favorecer un mayor conocimiento de las prácticas de los demás.

Fue grato observar que todos y todas escribieron más de un mensaje, es decir, quisieron hacer llegar sus buenos deseos a varios de sus compañeros y compañeras, también me escribieron uno a mi y a nivel verbal emitieron mensajes para todo el grupo y yo hice lo mismo.

3. Lectura del diario de clase por J y comentarios.

La función del diario fue la de favorecer el reencuentro académico y recordar, re-tomar y re-anudar el proceso grupal.

C.O.: Fue casual, pero afortunado, que justamente el diario que se leyó nos ubica de nuevo en un punto medular para el programa que es la identidad del educador.

4. Diario del profesor.

Desde el inicio del semestre se les pidió que fueran llevando su propio diario del (la) profesor(a) para que se fueran creando el hábito de registrar los acontecimientos cotidianos y les sirviera de herramienta para la sistematización de su práctica. También se les proporcionó información de cómo llevar a cabo el registro, tanto en forma impresa, como con una explicación.

Para cerrar las intervenciones enfatizo en la existencia de diferencias entre las poblaciones que atienden en las distintas prácticas, por lo que las situaciones que enfrentan también son distintas. Por otra parte, señalo la responsabilidad institucional y no del docente, en situaciones como la acontecida, por lo que las soluciones se deben buscar en colectivo y

trascienden a la propia institución, hay que buscar otros apoyos, otras ayudas y no pretender resolver nosotros solos problemáticas tan complejas como la narrada. Asimismo, se aborda el carácter de la educación como proceso que implica ir más allá de la parte académica y que tiene estrecha vinculación con el desarrollo de valores y la necesidad real de atender a los distintos tipos de población. Se enfatiza que las características de los grupos son los que deben pautar la forma de trabajo, por lo que no podemos estereotiparnos ni querer aplicar como recetario lo mismo, o si logramos hacerlo no se va a dar de la misma manera.

C.O: Las experiencias narradas tocan directamente el llamado “malestar docente”, son ejemplos de situaciones difíciles que se afrontan en las prácticas educativas y que generan tensión, angustia e impotencia y que nos llevan a tratar de asumir una actitud relacionada con la imagen normativa, idílica, generándonos sentimientos de frustración por no actuar o resolver la situación como se esperaba, o bien, en otro extremo, nos hacen paralizarnos e ignorar el problema; pero hay una tercera vía, la del buscar juntos encontrar una o varias respuestas, en este caso lo estamos haciendo como grupo de aprendizaje pero se tendría que dar en cada centro educativo, cada equipo docente debería trabajar en colectivo para analizar los acontecimientos que aunque se presenten en un grupo pueden presentarse en otros y que puede tratarse de problemas generalizados a los que se tiene que dar respuesta como institución y no sólo en lo individual e incluso, es necesario involucrar a otras instancias fuera de la institución como apoyo a la búsqueda de alternativas para solucionar ciertas situaciones.

Ante situaciones como esta pienso que afloran las limitaciones del educador y la complejidad de los procesos educativos, así como la importancia de tener una imagen real que puede evitar autoculpabilizarnos por situaciones que están más allá de nuestras manos, a la vez que tener la actitud de buscar y aceptar ayuda. Tocar esta parte humana del educador nos fortalece y consolida como grupo, pero no sólo como grupo de aprendizaje, sino en nuestra identidad como colectivo de educadores que se enfrentan a situaciones difíciles y requieren de mutuo apoyo.

5. Cuento colectivo.

En el afán de re-encontrarnos, re-conocernos, y como en la última sesión antes de salir de vacaciones se abordó la escuela nueva y a Freinet, aproveché la ocasión para mostrarles el uso del gelatinógrafo y poder aplicar una de las técnicas de Freinet sustituyendo la imprenta por el gelatinógrafo*.

Para hacer el cuento colectivo escribí en el pizarrón el clásico “Había una vez...” y el grupo empezó a dar ideas para construir el cuento colectivo, mismo que fueron escribiendo en el pizarrón. Después, les pregunté qué nombre le quedaba bien al cuento y quiénes eran los autores.

Surgieron varias propuestas para el título de cuento:

* El gelatinógrafo es un instrumento que consiste en una sustancia gelatinosa, hecha a base de grenetina y otras sustancias, que se coloca en un recipiente. Es una forma muy sencilla de imprimir algún texto o dibujo, el cual se calca en una hoja blanca que se pone debajo de un papel heliográfico; posteriormente, la hoja de papel impresa se coloca en la superficie del “gelatinógrafo” para que se le adhiera la tinta. Después, se coloca una hoja blanca sobre la superficie del “gelatinógrafo” y es todo, el texto o dibujo queda impreso en la hoja con tinta color azul o violeta. En algunas escuelas primarias es común el uso del “gelatinógrafo” para reproducir ejercicios escritos para los alumnos.

Después de discutir y negociar el nombre del título entre ellos, se decidieron por uno. Hicieron una paráfrasis del título de la novela de Gabriel García Márquez “La triste historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalmada” y fusionaron los otros títulos que propusieron.

El cuento quedó así:

LA INCREÍBLE Y TRISTE HISTORIA DE LOS CÁNDIDOS DOCENTES Y SUS DESALMADOS ALUMNOS EN BUSCA DE LAS AMPOLLETAS MÁGICAS (AULAS PELIGROSAS: EL REGRESO)”

Había una vez un grupo maravilloso y comunicativo que vivía tranquilo y en paz creyendo que el trabajo que realizaba era el correcto, hasta que, un mal día, llegó una hechicera malvada en forma de su propia conciencia y convirtió su paraíso en preguntas tontas (las más grandotas) a las que algunos llamaron filosóficas como: ¿tiene caso la educación en medio de tanta violencia? y ¿por qué?

Un buen día, en medio de tantas confusiones, tareas incompletas, retardos y ausencias llegó el hado padrino, envuelto en humo de trabajo, anunciando la posibilidad de sobrevivir a la ambivalencia de la escuela nueva y las calificaciones tradicionales; tomando en dosis constantes las maravillosas ampolletas del mago Roberto que sólo se podrían conseguir dándole respuestas a esas preguntas tontas las más grandotas mediante la observación de la práctica, la caracterización de los sujetos, la investigación ordenada y sistemática... pero eso es otra historia.

Después de 17 ampolletas, lo latente se volvió manifiesto y pudieron observar los integrantes del grupo su nariz (¿por qué le creció?) y aún faltan otras ampolletas.

Se han dado cuenta de que, aunque no son tan maravillosos, están siendo docentes en formación permanente.

(To be continued...)

Autores:

Los olvidados (de hacer la tarea).

Una vez que concluyeron el cuento se solicitó un voluntario(a) con letra legible y bonita para que lo transcribiera y alguien para que lo ilustrara, propusieron a J2, pues todos conocemos su habilidad para el dibujo. Posteriormente, se explicó la forma de reproducirlo con el gelatinógrafo; se hicieron las copias y cada uno se llevó el cuento impreso.

Con esta actividad se dio por concluida la sesión.

C.O: El cuento que construyeron tiene muchos aspectos interesantes para analizar acerca de cómo se relacionan con los docentes, cómo los perciben, cómo se perciben a sí mismos, cómo ven su historia como grupo y lo que desean a futuro.

Me llamó la atención que en la historia aparecimos 3 de los docentes.

A mí me asignaron el papel de la hechicera malvada en forma de su propia conciencia, y me pregunto, ¿será acaso que la maldad está en haber “roto”, esto es, alterado, su equilibrio, en haberlos, a través de los ejercicios realizados, conflictuado, llevarlos al autocuestionamiento e incitarlos a romper sus esquemas, a reconocer la ambivalencia permanente entre una imagen idílica y una imagen devaluada?

A JJ le asignaron el papel del hado padrino al que aún le preguntan cómo lograr sobrevivir a la ambivalencia de la escuela nueva y las calificaciones tradicionales, pues es un profesor al que han cuestionado por su rigidez al calificar, a pesar de que trata de no ser tan rígido en el desarrollo del proceso educativo.

Finalmente hacen alusión a Roberto, quien es el mago que les aplica las maravillosas ampolletas. La materia que imparte Roberto, “Introducción al

trabajo grupal”, es un espacio privilegiado para analizar el “allá y entonces” (sus prácticas educativas en sus centros de trabajo) y el “aquí y ahora” el grupo de aprendizaje que construyen entre todos), por lo que resulta un lugar significativo para hablar acerca de lo que piensan, pero también de lo que sienten, para tratar de entenderse en sus actitudes, actuares, creencias y sentires, y entre ellos elaborar la angustia, la confusión, el conflicto, tocar lo explícito y manifiesto, pero también descubrir lo implícito y latente; por ello es que considero que les parece un espacio mágico, como la magia del autodescubrimiento individual y como grupo. Cada sesión de reflexión, análisis e introspección se convierte en una ampolleta mágica, que se va dosificando para fortalecerlos.

El incluir que faltan otras ampolletas puede significar el reafirmar que el proceso aún no ha terminado, que aún hay camino por recorrer, más allá de esta experiencia, porque el semestre está por concluir, quedan sólo dos sesiones de trabajo, pero a la vez quizás sea como una negación ante la realidad que les empieza a hacer sentir que el final está próximo.

Y la conclusión: Se han dado cuenta de que aunque no son tan maravillosos, están siendo docentes en formación permanente. Están quitando su armadura constituida por la imagen idílica, son seres humanos con defectos y virtudes, pero también con posibilidades, las posibilidades que les otorga la formación.

Al firmar ponen: Los olvidados y luego acotan de hacer la tarea, como en tono de broma, pero ¿realmente era de hacer la tarea?, o tal vez lo significativo es lo de “los olvidados”, en un nuevo reflejo de cómo se sienten ante la percepción que tienen de una imagen social devaluada de la EPJA y de ellos como educadoras y educadores de jóvenes y adultos.

El título es otro elemento de análisis “La increíble y triste historia de los cándidos docentes y sus desalmados alumnos en busca de las ampolletas mágicas (aulas peligrosas: el regreso)”. Denota, en primer lugar, que los buenos de la historia somos los docentes y los malos los alumnos quienes nos han hecho sufrir, por otra parte, quizás la fantasía de los cambios mágicos; la alusión a los peligros reales que existen en el aula y con los que ellos tienen que enfrentarse y, finalmente, el regreso ¿a qué?, ¿a dónde?, tal vez es el regreso a esta experiencia después del largo periodo vacacional, tal vez es el regreso a la reflexión, tal vez es el regreso a la realidad, o tal vez es el deseo de que ese regreso sea permanente, ahora que está por terminar esta experiencia, es decir, creer que el grupo de aprendizaje, que tanto trabajo les costó construir por sus orígenes tan inciertos de sobrevivencia, no se acaba, quizás como la expresión del deseo de seguir juntos, de que se van, pero no se van, porque habrá un regreso.

En general me sentí muy bien en esta sesión, me pareció muy productiva en términos del proceso, pero me incomodó que algunos no se involucraran realmente en la actividad del cuento ya que 4 personas se mantuvieron ajenas, una de ellas de repente participa y las otras 3 se dedicaron a leer un texto que les había quedado de tarea para otra materia. Les solicité su participación y procuré directamente pedirles a ellos que sugirieran ideas para construir la historia, pero después de estos momentos nuevamente regresaban a la lectura de sus textos, entendí su preocupación por la rigidez del docente que coordina el siguiente horario y traté de no mostrarme autoritaria, por lo que me limité a buscar distintas formas de invitarlos y hacerlos participar.

6. Compromisos para la siguiente sesión.

Decimoséptima Sesión

1. Encuadre.
2. Diario de clase y comentarios.
3. Ciclo de Smyth, fases de descripción, información y confrontación.

Socialización de sus escritos del ciclo de Smyth. La mecánica consistió en una ronda de lectura voluntaria de los 3 escritos. Al concluir la ronda se hicieron comentarios.

C.O: Desafortunadamente no puedo detallar lo acontecido debido a que por cuestiones de salud no asistí a esa sesión, pero el grupo sí estuvo trabajando. Acudí al diario de clase, en el afán de reconstruir los sucesos pero no encontré registro.

4. Compromisos para la siguiente sesión.

Decimoctava (y última) Sesión

1. Encuadre.
2. Diario de clase y comentarios
3. Diario del profesor.

Se leyeron 6 diarios y al finalizar la lectura se hicieron comentarios generales, no le dedicamos tanto tiempo como en otras ocasiones a los comentarios debido a la premura del tiempo.

4. Didáctica crítica, coordinada por B, E2, I, M5, J, M4, A3 y G5.

La mecánica que siguieron fue la de lluvia de ideas, luego exposición con proyección de acetatos; vino entonces una fase de socialización de dudas respecto al tema por parte del grupo y aclaración por parte del equipo.

El grupo en general, expresó que fue muy buena y clara la participación de este equipo y les solicitaron los acetatos para fotocopiarlos.

5. Ciclo de Smyth, fase de Reconstrucción.

Como no llevaron resuelto el cuestionario (ver apartado 6.2.4), se les pidió que en forma individual lo respondieran.

Una vez que concluyeron su cuestionario les pedí que se agruparan en tres equipos de acuerdo con su tipo de práctica, lo cual ya habíamos realizado una vez por lo que no tuvieron dudas de cómo integrar los equipos. Acto seguido, se socializaron las respuestas por equipo.

E2 expresó que esas preguntas dan para trabajar un semestre, pues se les puede sacar mucho jugo.

Finalmente se realizó una plenaria con las conclusiones a las que había llegado cada equipo al responder las preguntas.

6. Evaluación de la experiencia vivida en las materias "Descripción de la práctica Educativa" y "Metodología del trabajo educativo", a través de la técnica "Dígalo con plastilina"

Se les indicó que con plastilina tenían que formar figuras que reflejaran sus opiniones en torno a la experiencia vivida durante el semestre en estas materias, principalmente en los siguientes aspectos: contenido, metodología,

coordinación, proceso grupal, aprendizajes, bibliografía y sugerencias para mejorar el trabajo.

Se mantuvieron en los mismos 3 equipos para esta actividad.



Una vez elaboradas sus maquetas, cada equipo pidió al resto del grupo que hicieran una interpretación y luego el equipo explicó qué habían querido expresar.



En general las opiniones en torno a la experiencia vivida fueron positivas, aunque también se hicieron algunas sugerencias para mejorar el proceso, como, por ejemplo, que debí ir devolviendo los ejercicios que me entregaron con comentarios.

Por mi parte, agradecí su participación y les manifesté que me había agradado mucho la experiencia y que aprendí mucho de ellos.

Al finalizar la sesión me entregaron un arreglo floral y me dijeron unas palabras bonitas agradeciendo mi participación y entusiasmo.

C.O.: Realmente fue una experiencia de mucho aprendizaje para mí, la disfruté mucho y me siento satisfecha porque he notado cambios en mi propia práctica como educadora de jóvenes y adultos, he vencido actitudes tradicionales y ello se debe a haber vencido temores en torno a que el grupo se me pudiera ir de las manos y no lograr apoyarlos si no tenía yo el control total, por otra parte, esto significa haber depositado mi confianza en ellos, en su compromiso y responsabilidad para autoconducir su proceso educativo. Creo que no hubo rigidez ni autoritarismo ni control con las calificaciones. Se promovió el respeto entre todos y todas las que participamos.

Tengo que reconocer que fue más agotador que trabajar con una práctica tradicional porque, paradójicamente, aunque ellos coordinaron muchos temas, un trabajo pedagógico desde esta perspectiva de la didáctica crítica, requiere mayor planeación, preparación, reflexión y

análisis por parte del docente; una continua toma de decisiones atravesada por angustia y tensión respecto a si será o no lo pertinente. El agotamiento de coordinar, observar y tomar algunas notas a la vez. La presión entre querer ser flexible y ver que el tiempo se va rápido y que también tenía presente el propósito de abordar algunos temas y desarrollar algunos ejercicios, aunque creo que en lo general di prioridad al ritmo del grupo y no a la planeación cotidiana ni al programa, aunque no perdí de vista el sentido de la experiencia como promotora de formación y de la identidad profesional de los educadores y educadoras de jóvenes y adultos participantes de esta experiencia.

La sugerencia de que revise los ejercicios escritos y los devuelva con comentarios me hizo sentir mal porque para mí el valor principal de los ejercicios escritos radicaba en que eran instrumentos para mi tesis y perdí de vista el que con una retroalimentación fueran instrumento de mayor reflexión de sus procesos como educadores y educadoras. En este sentido di prioridad a mi papel como investigadora y no como docente y ello me dejó una sensación de falta, de no haber cumplido adecuadamente con mi papel docente.

Creo que fue un espacio en donde cotidianamente se realizaban ejercicios de introspección, enfatizando la parte humana del educador, la de las armaduras, la de los cuestionamientos, la parte ética, la relacional, la de toma de decisiones, la de las realidades difíciles, la del malestar, la de las imágenes, la de resignificar y valorar a la EPJA y a las y los educadores de personas jóvenes y adultas, la de la identidad y la de la profesionalidad, que tocan directamente no sólo la parte profesional sino la parte personal. En este espacio hubo creatividad, comunicación, libre expresión, intercambio de experiencias, recuperación de sus conocimientos, aportaciones, sugerencias mutuas, emociones diversas como: angustias, tristezas, llantos, alegrías, poniéndose en los zapatos del otro, aprendiendo de lo que se debe y de lo que no se debe hacer; construyendo en colectivo.

7. Compromisos para la sesión general de evaluación.

Evaluación Final

1. Encuadre de la sesión.
2. Cuestionario.

Se les pide que respondan por escrito a un cuestionario que está orientado a conocer su opinión en torno a la experiencia vivida en cada una de las materias en particular y el diplomado como unidad, en general.

A partir de este cuestionario se hizo una plenaria con las reflexiones que les surgieron al responder

3. Técnica “La perinola”, coordinó MS.

A través de esta técnica se les solicitó respondieran a preguntas, tales como:

¿Qué pusiste para tu propia formación? (asistencia, lecturas, trabajos, escucha, participación, etc.).

¿Qué pusiste (aportaste) para favorecer la construcción del grupo de aprendizaje? (escucha, participaciones, tolerancia, pertinencia, reflexiones, ideas, propuestas, etc.).

¿Qué te llevas para tu formación en relación con los contenidos, la forma de trabajo, los materiales, etc.?

¿Qué te llevas del grupo de aprendizaje?

¿Qué sugerencias, críticas, observaciones, etc., harías para mejorar el trabajo?

¿Qué es lo más significativo que te llevas de esta experiencia de aprendizaje?

En general los comentarios respecto a esta experiencia de aprendizaje fueron favorables. (Ver anexo)

6.2.6. Balance de la segunda experiencia de aplicación de la propuesta de formación.

En términos generales esta segunda experiencia de aplicación de la propuesta de formación, me dejó satisfecha y considero que también a los educadores y educadoras de jóvenes y adultos participantes. Incluso puedo afirmar que esta experiencia me resultó más grata que la primera, al ver la manera en la que se iba desarrollando el proceso. Quizás porque estuve dispuesta a actuar con mayor apertura, en medio de la incertidumbre y los temores que me generaba el hecho de que el control se me fuera a ir de las manos. Darme cuenta de que el proceso marchaba bien, que las y los educadores participantes estaban sumamente involucrados y aportaban sus saberes, habilidades y experiencia al hacerse cargo de coordinar algunos espacios y que eso era muy enriquecedor para todos, incluyéndome, resultó tranquilizador y gratificante.

Ahí estaba yo en una nueva actuación y no en la del actor desfasado cuyo escenario y público cambia pero él no.

Desde la primera sesión se manifestó cierto interés e involucramiento con el proceso y las temáticas.

Fue muy bueno el trabajo de coordinación realizado por las y los participantes, tanto que se disiparon mis temores de estar divagando al soltar el grupo a los integrantes del mismo grupo y creo que el grupo recuperó la confianza de ponerse en manos de sus propios compañeros. Desde luego procuré que tampoco se diluyera mi presencia, por el temor de perder el lugar central, de sujeto supuesto saber, por esa imagen idílica. Reconozco que cuesta trabajo cumplir con el rol de coordinación y dejar el traje de maestro tradicional que ocupa el lugar central en el proceso y encontrar el punto de equilibrio para involucrar más al grupo para que se responsabilice directamente de conducir partes del proceso, pero sin evadir nuestra responsabilidad para actuar y hacernos cargo cuando sea necesario y para no llevar algo planeado y preparado.

El éxito que viví, por el aprendizaje que todos tuvimos, la responsabilidad con la que los educadores participantes asumieron la coordinación, la actitud de disposición mostrada por el resto del grupo para realizar las actividades señaladas por sus compañeros, la productividad que considero se logró y las reflexiones a las que llegamos, me estimularon a continuar con esta metodología, en donde los integrantes del grupo tuvieron un papel central y de mayor participación real, que en la experiencia de aplicación de estos programas con el primer grupo, porque allá sólo reproducían algo señalado, aquí proponen y experimentan su propuesta.

Hubo mucho respeto, capacidad de escucha, integración, que desencadenó la afectividad y permitió entender “al otro”, ponernos en su lugar, no prejuizar.

El intercambio de experiencias y el haber iniciado el proceso con el recuento de sus historias personales permitió tocar la parte humana de la educación y de la formación de educadores, acercarnos a darle sentido y crear un ambiente de libertad de expresión, de apertura, de respeto, de tolerancia, de análisis y de aprendizaje. La metodología utilizada apuntaba a recuperar el aspecto personal a fin de entender lo profesional.

Asimismo, se promovió la reflexión y la conciencia acerca de la no neutralidad ideológica de la educación.

Para favorecer una dinámica más versátil y ligera se utilizaron breves lecturas de poemas, canciones, o fragmentos de textos literarios, entre otros. También se trabajaron, permanentemente, actividades en las que tenían que dejar salir su creatividad.

Una actividad importante fue la escenificación del cuento “El Caballero de la Armadura Oxidada”, de Robert Fisher.

En general las opiniones en torno a la experiencia vivida fueron positivas, como se refleja en los siguientes comentarios de la evaluación final:

J: “R y MA (yo) favorecen más libertad, como Paulo Freire, comprenden mejor, son más accesibles”.

O: “...hubo mucha disponibilidad para dar, para compartir por parte de los docentes en especial de MA (yo)”

Sin embargo, nada es perfecto y hubo situaciones que me llevan a cuestionarme la pertinencia de algunos ejercicios, tal vez no en sí mismos, sino en cuanto al cómo se desarrollaron. También hubo un señalamiento en torno a la estrategia utilizada para abordar alguna lectura. Algunos comentarios relacionados con lo anterior, fueron:

A3: “Me voy a atrever a dar una introducción que no va acorde con los planteamientos arriba mencionados. Es acerca de todos estos escritos, que me molestan realizarlos, tal vez por desinterés o tal vez porque significa narrar mi interior, un interior deteriorado, mas aún en este momento de mi vida”.

‘A3, sugiere que el trabajo que se deja para casa sea menor porque no alcanza el tiempo para hacerlo”.

“E2, sugiere no utilizar como estrategia la lectura en voz alta porque se duermen.”

Lo anterior me lleva a cuestionarme si los ejercicios y estrategia utilizadas son aburridos, cómo los perciben, si acaso como perder el tiempo ¿o tal vez lograron el propósito de sacudirlos y auto cuestionarlos?, es algo acerca de lo que debo reflexionar con detenimiento y debo buscar más indicios que me permitan responder con más elementos a este auto cuestionamiento.

Otro punto de reflexión surge a partir de una situación generada como parte de la experiencia de aprendizaje, en la que se revisaran distintas concepciones teóricas respecto al ser profesional; yo asumí explícitamente mi posición pedagógica-político-ideológica y la impulsé para orientar las discusiones y reflexiones de las y los participantes. Un alumno me cuestionó por ello ya que considera que yo no debería tomar partido específico por una concepción y descalificar la otra concepción del ser profesional que busca la profesionalización basada en el ser profesionista.

La situación con este alumno me llevó a autocuestionarme no en torno a mi posición respecto al ser profesional, sino en términos de si coarto la libertad de pensamiento e impongo mi punto de vista.

Asimismo, algunas participaciones en la evaluación me llevan a darme cuenta que quizás debí darles un mayor acompañamiento. Sigo considerando que fue más que pertinente favorecer que ellos ocuparan rotativamente el lugar central, que fueran actores, sin embargo, se requería de una retroalimentación más puntual, no tanto en el desarrollo de las sesiones, porque eso sí lo hice, pero sí en términos de los escritos que entregaron. Los comentarios que me llevaron a esta reflexión son los siguientes:

‘I, hace una sugerencia a MS y a MA (yo), porque no corrigen y devuelven los trabajos a tiempo’

‘MA, respondo que no tenía derecho a corregir porque los ejercicios tienen que ver sus historias como educadores’.

‘E5, replica ante esto se pudieron pedir aclaraciones o precisiones’.

Estos comentarios me hicieron sentir mal, tal vez, porque al igual que para cualquier otro educador, para mí, la relación pedagógica es fundamental, es la que me provee del lugar de “sujeto supuesto saber”. Por lo tanto, con esa imagen pesada de omnipotencia y omnisciencia que aún no me he podido quitar, el no cubrir las expectativas de los educandos, por una parte, hiere mi narcisismo y, por la otra, me hace pensar que soy “mala educadora”

Otro vacío, en esta segunda experiencia, está en que en la evaluación no se incluyó un sondeo temático para tener una idea más clara de qué tanto se comprendieron los conceptos y puntos nodales, fue algo que faltó y que lamentó mucho porque cuando se aplicó en la primera experiencia, sirvió también para recapitular la temática y hacer precisiones.

Al igual que en la primera experiencia de aplicación de la propuesta, una situación no superada fue el no lograr que fuera un estudio de caso participativo, pues el tiempo corrió apresuradamente y no se logró tener la información, mínimamente sistematizada cuando se terminó el semestre, por lo que no fue posible regresar a ellos la información y solicitar su participación en la complementación y reestructuración.

Un aspecto más a ser considerado está expresado en el siguiente comentario:

E2: “...sería importante elaborar un trabajo más armado con mayor discusión y crítica de la práctica. Piensa que hubo poca reflexión.”

Cabe señalar que aunque esta intervención tuvo lugar durante la evaluación final, que incluyó a todas las materias y este comentario fue para el Diplomado en global, ya que se tiene que entregar un producto final, que se supone ha sido alimentado por todas y cada una de las asignaturas del diseño curricular; considero que debo tomarlo en cuenta para que, desde las materias que aborda esta propuesta se facilite la elaboración de ese trabajo con argumentos sólidos y reflexión de la práctica.

Tomado en cuenta los aciertos y errores, solo me resta reiterar que me siento contenta con esta segunda experiencia porque fue muy productiva y aprendí mucho y, sin dejar de lado las sugerencias realizadas por las y los participantes, creo que les interesó el proceso que desarrollamos juntos y que fue evidente el clima de libertad, participación, producción y creatividad, que imperó en el desarrollo del proceso educativo en las dos materias motivo de esta reflexión.

Finalmente, no quiero dejar de enfatizar que en ambas experiencias de aplicación de la propuesta le puse mucho entusiasmo al desarrollo de mi práctica educativa, estuve en permanente formación durante la misma, y procuré, sin descuidar la parte académica, darle un toque humano de afectuosidad.

