

La formación docente del asesor educativo INEA

Autor: Napoleón Chavez Suárez - 28-07-2016

<https://vinculando.org/educacion/la-formacion-docente-del-asesor-educativo-inea.html>



Introducción

Generalmente, la educación de adultos se relaciona con requerimientos económico-laborales y las redes establecidas con el aparato productivo. En el actual entorno de discusión sobre la figura del profesor, es escasa la literatura que indaga respecto a la formación docente de los involucrados en la educación de adultos. Nutrir la discusión al respecto motiva el presente trabajo.

Pedagogía y Andragogía, manejados como aparentes sinónimos, poseen sus peculiaridades. Para aclarar este enunciado se propone recorrer una lógica inductiva, describiendo en un principio las generalidades de la educación para jóvenes y adultos. Posteriormente se ilustran los elementos metodológicos que permitieron construir al objeto de estudio -en nuestro caso, la formación docente en la educación de adultos-.

Por último, se dedica un espacio a vislumbrar los resultados de la investigación, en cuanto a determinar el panorama del objeto analizado en el campo empírico. Proyectar las posibilidades de desarrollo de la andragogía ante el escenario futuro es indispensable ante los retos demográficos y políticos que conllevan las décadas futuras. Invitamos al lector a transitar tal itinerario.

Contenido

La formatividad, como condición inherente a todo individuo, refiere la posibilidad permanente de reinventarse ante las circunstancias impuestas por el entorno.

La insatisfacción de sí mismo, la experiencia reflexionada, la voluntad, el trabajo, los sentimientos mismos,

intervienen como fuentes formativas que desembocan en aprendizajes obtenidos en diferentes contextos espacio temporales de la vida: algunos de ellos obtenidos con el apoyo de un orientador facilitador, no así otros. En este sentido, el término “Andragogía” fue propuesto por Malcom Knowles en la década de los setenta como una etiqueta para la base de conocimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del adulto.

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

Durante un proceso educativo que permite su interacción, el adulto como agente educador es consciente de su potencialidad. No porque se le hable desde un discurso de lo posible o una manifestación encarnada: figuras como Freire quedan atrás si no existe la disposición de concretar tales proyectos: nos estancamos en el nivel de mera representación técnica, malamente interpretada. Como lo hace ver el brasileño en el siguiente fragmento de “Política y educación”:

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

Pese a lo anterior, en la actualidad es notorio el abandono de una formación docente dirigida a la andragogía. Arroyo, (2015) comenta en este sentido: “La educación de adultos sigue siendo el ‘cajón de sastre’ del sistema educativo, olvidado por las instituciones y eventos relacionados con la innovación pedagógica, ahogada por iniciativas privadas e infravalorada por los que creen que es una ‘educación de segunda’”. Y es que, por citar un ejemplo en el caso de México, los recursos económicos enfocados a la cobertura de este campo alcanzan apenas el cinco por ciento del total del presupuesto educativo.

Hacer una revisión de la figura docente del asesor – agente central en los procesos educativos en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)- , permitirá ampliar nuestro marco de referencia respecto las condiciones de atraso del Instituto. Pero, ¿Quién es un asesor educativo y cuáles son sus funciones?

Apoyados en el Diario Oficial de la Federación, particularmente en el documento denominado: “Reglas de operación de los programas atención a la demanda de educación para adultos y modelo de educación para la vida y el trabajo INEA”, de fecha 25 de febrero de 2013, el asesor educativo es definido en términos jurídicos como una “Figura solidaria que apoya al área de servicios educativos o a la Dirección Académica en los procesos de organización, tutoría, supervisión y seguimiento de usuarios de la formación, círculos de estudio o asesores. Participa en acciones de formación, presencial o a distancia” (DOF, 2013)

El objetivo general sobre el que esta investigación gira se dirige hacia: Identificar las fortalezas y problemáticas de la formación docente recibida por los asesores del INEA mediante el uso de instrumentos cualitativos de investigación, a fin de verificar la congruencia entre sus prácticas y los principios de la Andragogía.

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

Ricardo Sánchez Puentes caracteriza a la problematización como un “proceso complejo, a través del cual el

profesor investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. Se le puede señalar como un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador, un proceso de clarificación del objeto de estudio y un trabajo de localización o construcción gradual del problema de investigación”. (Sánchez, 1993, p. 3) Se decidió recortar el objeto de estudio a la figura del asesor educativo del INEA, en cuanto a su proceso de formación docente, resultando las siguientes como preguntas generadoras:

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

En este sentido, las técnicas que se consideraron pertinentes fueron:

- Observación participante:** Para el caso del tópico a tratar – el significado de la docencia en la educación de adultos-, el aula es un escenario imprescindible. “La observación participante permite recoger aquella información más numerosa, más directa, más rica, más compleja. Con esto se pretende evitar en cierta medida la distorsión que se produce al aplicar instrumentos de medición, los cuales no recogen información más allá de su propio diseño” (Sánchez; Tarrés, 2011, p.100)
- Entrevista cualitativa:** La visión de los participantes en los escenarios didácticos complementa la experiencia recogida durante el trabajo de campo. La entrevista cualitativa sirve a este fin, ya que ella “se ubica en el plano de la interacción entre individuos cuyas intenciones y símbolos están muchas veces ocultos y durante su empleo se permite descubrirlos” (Vela; Tarrés, 2011, p. 67)
- Narrativa:** La historia oral, como signo de las expresiones de vida, representa un baluarte dentro del plano metodológico. Muchas veces, esta herramienta saca a la luz cuestiones que el propio sujeto “da por muertas”, pero cuya reminiscencia evoca a hallar el origen de determinadas situaciones.

Antonio Bolívar señala al respecto:

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

Las sesiones de entrevista fueron resguardadas mediante grabación de audio. Asimismo, se solicitó el llenado de una ficha individual que contiene los datos de identificación de los participantes. Este último punto quedó a consideración de cada uno de los entrevistados, a reserva de garantizar el anonimato. Mostrando parte de las respuestas brindadas, iniciamos con el siguiente testimonio brindado por uno de los asesores:

“El ser humano no sabe lo que sabe, y entonces hay que ayudarlo a descubrir eso que no sabe. Todos sabemos física: podemos atrapar una pelota en el aire y sabemos cosas como el tiro parabólico o la distancia entre dos puntos (...) Nosotros captamos el mundo, pero no lo reflexionamos. (...) Inclusive cuando entendemos que podemos conocer, pues es en base a nuestro interés, a nuestra motivación. Lo que no me motiva no lo aprendo. Sólo nos hace falta sintetizar y en este caso contextualizar bajo la circunstancia”.

(A43H: 09-06-2014)

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

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

Es crucial comprender las carencias por las que atraviesa la educación mexicana en el presente. La constante desvalorización de la labor del magisterio y su histórica asociación con la beneficencia le colocan en un plano de desventaja respecto a otras profesiones.

Es necesario dar cuenta de las peripecias en la historia de vida de aquel asesor que si bien ejerce la docencia por vocación, externa su inconformidad por las condiciones salariales y sociales de la docencia. Dichas inferencias nos colocan frente a procesos de frustración en la tarea de enseñar.

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

“Llevo ya seis años en esto. Empecé por mi servicio social de la preparatoria. Convocaron de ahí y hasta la fecha. Me metieron a dar clases sin saber dar clases. Entonces ahí fue donde nació el interés: en la práctica. Al aventarse a la aventura, pues ahí me nació el amor por esto”. (A22F:14/ 04/ 2014)

La atmósfera actual corrobora los argumentos posmodernos, al restarle valor a la proyección personal, social, profesional del docente y privilegiar el desarrollo en el aquí y el ahora. Bauman (2011) señala que la palabra “cultura”, puede ahora concentrarse en la satisfacción y la solución de necesidades y problemas individuales.

En un entorno de movilización de prototipos sociales, lo educativo, entendido más allá de lo áulico es un campo fértil para la generación de estereotipos y estándares de pertenencia. Bajo esta lógica mercantil parece moverse lo educativo en el entendido neoliberal.

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

ella:

“No hay capacitación para tratar en la educación para adultos. Aparte de eso, pienso que es la cuestión de organización administrativa (...) Tienen facilidad de viciar el sistema liberando certificaciones, haciéndole fácil la labor a las personas cuando lo que se pretende es orientarlas para crecer. Y sí, es generalizado este asunto de INEA: ya cualquiera da INEA y cualquiera te libera si cotizas en el minuto.” (A43H: 09/06/2014)

El anterior testimonio da cuenta de la consciente diferenciación del asesor entre la pedagogía y la Andragogía. Se sabe que en ambos casos existen necesidades de aprendizaje heterogéneas, en cambio, el énfasis recae no sólo en una problemática de formación docente, sino en una disyunción entre los valores promovidos por el propio sistema educativo y las prácticas atestiguadas por el informante.

En un principio, sólo se señala un viciamiento, pero no hay los elementos suficientes para explicar en qué consiste tal desviación. No obstante, la alusión al factor económico obliga a repensar los ejes que rodean al problema tratado originalmente en este estudio, que si bien se centra en el ámbito académico, se ve influido por el elemento económico.

El señalamiento de la falta de capacitación genera diferencias implícitas por aquellos que ejercen la docencia siendo realmente conscientes de la dimensión social de esta labor. Muy especialmente, se enfatiza que el trabajo educativo con adultos no es apto para “cualquier” persona, ya que en ella aparecen elementos que rebasan lo estrictamente áulico.

La educación de calidad reflejada en la credencialización es el resultado visible de las políticas de mercado en México. No obstante, hay que recordar que todo alimento tiene una fecha de caducidad, y fingir su conservación llevaría a contraer infecciones estomacales sumamente graves.

Así, la extraña fusión antes descrita ha conducido a un proceso despedagogizador del contexto escolar, así como a una creciente instrumentalización de las funciones de la escuela que ponen en entredicho sus prácticas históricas y agregan, a los trances que le son inherentes, una crisis de identidad. El sazón del producto queda en el vacío, y la educación es víctima de dicho sinsabor. Tal y como señala Elsa González Paredes:

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

La carga habitual al concepto de aprendizaje deriva en una serie de desviaciones epistémicas que son reflejadas en esquemas sociales de pensamiento. Institucionalmente, el aprendizaje es una cosa: medible y cuantificable, y en la medida en que la que sus instrumentos legitimadores son de este tenor, la sociedad en gran medida asume que aprender implica retener y reproducir, mas no así construir o comprender.

Bajo tal visión, el aprendizaje se convierte en un objeto: pasivo, endeble y podemos decir que hasta inútil, en tanto

que se asume que no hay una capacidad creadora e innovadora para con el otro.

Pero somos seres finitos e imperfectos, por lo que aprender es parte de nuestra naturaleza como humanos. Es relativamente fácil ejercer un juicio de opinión en cuanto a cuál de los esquemas mostrados en el primer capítulo (andragógico / pedagógico) es mayormente fructífero hacia el aprendizaje. Sin embargo, es casi nulo el acercamiento institucional que se hace a realidades concretas en las que los actores de estos escenarios se hallan involucrados.

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

a) La Vocación y el saber pedagógico

Surge un elemento llamativo al momento de revisar respuestas en los asesores. Dentro del nuestro cuadro de reactivos, aparece como primera pregunta: ¿Qué le motivó a ser asesor?, ante el cual se recaban las siguientes respuestas:

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

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

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

Conceptos como amor, saber e interés figuran dentro del texto. Igualmente, se refiere la intervención de un familiar como elemento clave para la toma de dicha decisión. ¿Qué papel juega el rubro de la empiria en la determinación de un quehacer? La experiencia de vida, decíamos antes, es crucial en el plano andragógico.

En términos Kantianos, valorar la construcción de juicios a priori y a posteriori en el andamiaje de quienes enseñan y aprenden, es indispensable para comprender la dimensión epistémica de esta actividad.

Víctor García Hoz (1996) habla de una vocación universal a la educación, anterior a toda sistematización pedagógica. Con este concepto alude al hecho de que toda persona enseña algo alguna vez, por mínimo que sea y por lejano que esto se dé respecto un medio institucional. Enseñar y aprender se articulan como parte de una construcción formativa e histórica.

La siguiente respuesta evoca a una línea distinta:

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

Es en este momento donde pueden comenzar a generarse confrontaciones entre los testimonios, en función de referir a una naturaleza óptica de la vocación como conciencia del espíritu. En este caso, la transmisión de conocimiento funge como pilar para el desempeño docente.

El entrevistado evoca como la posesión de un “don” como el factor necesario para ser profesor. Esta palabra sirve como parteaguas respecto a los anteriores testimonios. Insertado en lo que Ferry denomina como “modelo de formación centrado en las adquisiciones”.

Los testimonios recolectados convergen en la expectativa de reciprocidad durante el ejercicio docente, así como una tendencia a señalar cierto “amor” a la práctica: un afecto hacia la profesión.

La vocación, entendida como una erótica hacia el trabajo, distinta de la enajenación inconsciente. Y es que ¿Cuántas personas, en el plano de la posmodernidad, desarrollan su quehacer con un verdadero afecto hacia él? Podemos decir que esta condición es un privilegio de pocos.

Y lo peligroso radica en realizar una labor masiva con una bandera de vocación existente en no muchos, que a la vez prioriza la carga numérica como su estándar de rendimiento.

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

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

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

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

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

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

“¿Mi misión como asesor? No, es que haber... Mmmm ¿Ser un ejemplo de que el conocimiento se puede

aprender? Es que mi misión es el apoyo que puedo brindar para enseñarles.” (A22H)

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

El adulto en formación se reencuentra: y para ello no hay un límite de edad. En términos kantianos, no existe un purismo racional que obligue al adulto a delimitar temporalmente tal ejercicio de aprendizaje. Precisamente porque la adultez es un concepto abstracto y multidimensional, que evoca a ángulos biológicos, pero también culturales y psíquicos.

Bajo este tenor, enseñar y aprender se vuelven unidad, en tanto que docente y alumno comprenden sobre la importancia que implica el paso previo por el mundo en tanto su constitución como sujetos de conocimiento.

Emanuel Kant señala puntualmente la complementariedad de los ejercicios sensibles e inteligibles para la concreción del acontecimiento epistémico:

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

Si el saber es inherente a cualquier ser humano, la ignorancia es igualmente trascendente. Es el mismo Comenio el que lo aclara: la naturaleza gradual de todo aprendizaje justifica momentos de desconcierto. Es durante este periodo de extravío que nos vemos obligados a repensarnos, obteniendo experiencias puramente pedagógicas.

Engarzando este planteamiento con una de las principales tesis de la didáctica magna, la necesidad de capacitación se convierte en un pilar fundamental en el campo del quehacer del asesor educativo. De ahí que es indispensable que, como sugiere Comenio, al facilitador:

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

Anunciadas con bombo y platillo, las entregas masivas de certificados –convertidas más en actos de proselitismo político que en verdaderos acontecimientos sociales – asoman la carga ceremonial de poder que un examen puede

tener por sí mismo. La construcción de saberes y la retroalimentación entre pares quedan relevadas a segundo plano.

Dejamos claro que el maestro no es un simple transmisor. Sin embargo, simultáneamente es obligado el que la otra cara de la moneda – la sociedad en su conjunto- asuma una posición consciente en tanto a las condiciones en las que se desarrolla la profesión.

Como todo trabajo, la labor del maestro se ve condicionada por determinaciones externas a su voluntad, que le restan cierto grado de libertad en su praxis. Philip Jackson (2001) utilizó la expresión “Currículum Oculto”, para hacer referencia a ciertos componentes o dimensiones del currículum que no eran tomados en cuenta por el esquema formal de la dimensión institucional escolar.

Bajo esta manera de entender el currículum oculto se hace patente una dimensión que normalmente pasa inadvertida para el profesorado. “Este currículum juega un papel destacado en las configuraciones significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes.” (Jackson, 2001, p. 68)

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

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

b) Mercantilización educativa

El analfabetismo y la falta de escolaridad de los adultos, generalmente mostrados como indicadores cuantitativos, no son más que la manifestación de una realidad de insatisfacción de necesidades básicas. Ello no puede ser entendido como un fenómeno individual, sino como un hecho de naturaleza estructural, relativo a la organización de la sociedad.

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

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

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

Con el fin de ampliar la explicitación del desvío del sentido de lo educativo gracias a la intromisión de la lógica mercantil en su seno, es pertinente introducir una de los encuentros derivados de la investigación de campo que se generó tras la inquietud de la presencia de este tipo de anuncios en las redes sociales y en publicidad convencional.

Llevado a cabo en Ecatepec de Morelos, nos permitimos transcribir uno de los hallazgos involuntariamente encontrados al contactar a un Asesor del INEA, que si bien está dirigida al nivel del bachillerato, nos clarifica la concepción mercantil que prevalece sobre lo educativo en algunos de los agentes involucrados en este proceso.

Durante la búsqueda de informantes asesores, se nos condujo a una casa- escuela, ubicada en el municipio de Ecatepec, que cuenta con los servicios básicos. Dicha localidad posee fama de insegura, ya que en ella se reportan asaltos y ejecuciones en forma recurrente.

En la labor de acercamiento, la citada asesora ofreció obtener el certificado correspondiente a cambio de una suma de dinero, sin necesidad de presentar algún tipo de evaluación.

Es innegable que vivimos una época de transición axiológica. La mutación de valores que constatamos en la actualidad implica cierta pérdida de sentido ético respecto al trabajo.

Alimentado por la agresividad del sistema económico, la educación se ha visto encerrada en intereses mercantiles: su misión se ha extraviado en la sencillez de un “servicio” intercambiable por bienes, brindado por sujetos de todo tipo: desde aquél que entiende la esencia de lo educativo como una transformación, hasta aquellos que interpretan los procesos educativos como meras transmisiones mecánicas, y de los cuales, no existen garantías respecto a un sentido de compromiso.

Recordamos a Bauman (2008), quien asevera la pérdida del sentido de compromiso como síntoma característico del presente. Se vende la idea del mínimo esfuerzo como redituable. Hoy el conocimiento es una mercancía o, al menos, se ha fundido en ese molde.

Como cosas exhibidas en un anaquel, las construcciones epistémicas son ignoradas. Lo importante pasa a ser el instrumento legitimador que reinserte en el círculo de la oferta y la demanda, y así, no volverse obsoleto, aún cuando en el fondo se carezca de elementos reales para hacer frente a las ambigüedades y retos del presente.

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

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

La lectura de la calidad se traduce en un dispositivo de medición que desarrolla prácticas de evaluación cada vez más instrumentales gracias al soporte de las tecnologías de la información y al despliegue de un discurso mediático que promulga las virtudes de la ideología dominante, elude la discusión sobre los fines intrínsecos de la educación y banaliza el acto pedagógico.

Contradictoriamente, los resultados de logro de aprendizaje de las escuelas se obtienen mediante exámenes estandarizados que ignoran el resto de las “competencias” promovidas por los propios programas educativos, cayendo la evaluación en un círculo vicioso.

En el contexto nacional hay de todo: buenos y malos maestros, veteranos y abnegados, profesionales y con cierta ética de trabajo, a lado de (quienes) sólo ven en la profesión un medio de vida sin tener vocación. (Ornelas, 2006, p. 272)

Por ende, el factor de la preparación del personal para el ejercicio de la docencia es crucial para el éxito de cualquier política educativa. Actualmente, el INEA opera a nivel nacional, atendiendo a 1,736, 849 alumnos a partir del apoyo de 84, 791 asesores. (INEA, 2015)

Promediar estas cifras nos arroja un número de 19 alumnos atendidos por asesor (bajo el entendido que existen asesores que atienden a más o menos alumnos que el promedio) que, en el caso del ideal de una educación personalizada y atenta a las necesidades de cada sujeto, llega a ser excesivo para el asesor. Pero, ¿Quién prepara a los asesores para ejercer su labor? En este sentido, las respuestas obtenidas viran en estas líneas:

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

La más reciente reforma educativa mexicana permitió que ya no fuera necesario estudiar una profesión vinculada con la docencia para ejercerla – por lo menos en el caso de secundaria y educación de adultos- cayendo con ello en un vacío que trajo tanto pros (personal especializado en la materia y las áreas a impartir) como contras (carencia de elementos especialmente pedagógicos para el ejercicio), encontrándose el aparato educativo nacional en dicho meollo hoy día.

Esta una apretadísima síntesis de lo que ocurre en el sistema escolarizado. Pero ¿Qué pasa en el sistema de educación de adultos, que es el que nos incumbe?

Carlos Ornelas (2011) apunta que los programas remediales, principalmente alfabetización, educación de adultos y educación indígena, están destinados para recompensar a los segmentos populares de los defectos del centralismo.

Es indiscutible que “hay muchos avances en alfabetización, pero estos son insuficientes, los programas son erráticos e incongruentes y no obstante que muchos de los alfabetizadores son estudiantes universitarios, no es seguro que posean los conocimientos necesarios para esta tarea ni que tengan el entusiasmo y los conocimientos necesarios para realizarla”.

El denominado “Reglamento de ingreso y promoción del Instituto Nacional para la educación de los adultos”, estipula las condiciones de ingreso y permanencia en la educación de adultos mexicana.

La cláusula 51 del citado reglamento muestra que los parámetros de evaluación de esta formación profesional se limitan a dos elementos:

- La Capacitación, que representa el 60% del total de la calificación y considera el número de horas acumuladas en cursos de capacitación en un máximo cien.

- La Profesionalización a través del nivel de certificación, que constituye el 40 % restante: En este caso se contempla desde la posesión de una carrera comercial de dos años como mínimo, hasta el nivel de estudios de posgrado. (INEA, 2016)

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

Para cerrar, apuntamos una pequeña cita que corrobora la miopía de las políticas de profesionalización docente en la Andragogía mexicana. En 2010, el entonces Secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio, declaraba a un diario de circulación nacional acerca de más de trece mil casos de fraudes cometidos por maestros del INEA, al cobrar servicios de alfabetización a alumnos que ya sabían leer o escribir o que incluso ya contaban con un certificado de primaria o secundaria. (Lujambio; Martínez, 2010)

Hoy día, a través de la citada Campaña Nacional, el Estado mexicano pretende erradicar el analfabetismo en menos de un lustro, sin atender los viejos cánceres de la desprofesionalización, la mercantilización educativa y el conformismo que han mantenido el problema a flote.

Parafraseando a Pablo Latapí Sarre (2003), la dinámica de desprofesionalización docente ha privilegiado lo no sustantivo, dando prioridad a aspectos banales de la vida escolar sin permitir atender individualmente las necesidades del alumnado. La combinación entre capital cultural y capital económico se expresa en aquella cotidianeidad escolar en muy diversas formas.

Si bien no nos concierne ahora hacer una descripción minuciosa de las mismas (el currículum oculto, la reproducción de clases perduradas a través del aparato escolar, la vigilancia jerárquica, etc.) es pertinente, para efectos del análisis de la formación docente, distinguir una serie de tradiciones que responden a ciertos modelos de maestro, diferibles entre sí y, a la vez, correspondientes con determinadas tradiciones histórico – económicas. (Liston, 1993, 25)

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

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

En palabras de E. Storh, el asesor se halla confundido, en un estatus de extravío. Ello porque se prepara aún a los jóvenes profesores del mañana con métodos del siglo XV para conseguir objetivos del siglo XXI.

“Se trata a las almas humanas como si fueran máquinas; pulimos los engranajes con polvillo académico y las cenizas de los tabúes académicos; los ponemos en orden de funcionamiento y tratamos de arrancar esas inmortales locomotoras con una magnífica futilidad vacía, bien lubricada... Cultivamos las capacidades de esos jóvenes profesores, pero no las ponemos en marcha. Su principal carencia, cuando los enviamos a un mundo por completo irracional para el que les hemos preparado de forma totalmente racional, es un propósito inflamado” (Stroh; Liston, 2003, p. 47)

Conclusiones

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

En síntesis, podemos concluir que la formación del profesorado del INEA presenta rasgos característicos que la distinguen respecto al sector escolarizado:

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

La formación docente, como proceso integral y paulatino, no debería estar exclusivamente encaminada a la cobertura de indicadores cuantitativos, como lo es el caso de la certificación masiva. Ella por sí misma no garantiza que los aprendizajes obtenidos por los educandos se reflejen en sus vidas futuras, truncando la posibilidad de construir una andragogía real. Ante tales circunstancias, ha sido relativamente fácil la infiltración de sujetos alejados a la misión original del Instituto, que viendo a la certificación como una necesidad inmediata en aras del ingreso al mercado laboral, ven en ella una posibilidad abierta de lucro.

Como elementos mínimos a considerar dentro de una estrategia de formación de profesorado en la andragogía,

podemos enumerar los siguientes:

- A. Análisis de los contextos en los que el asesor desarrolla su praxis. La articulación entre la escuela y la sociedad suele ser difuminada por razones descritas en apartados previos. Es preciso tomar como base las necesidades de aprendizaje como catalizador para potenciar aprendizajes significativos.
- B. Consideración de necesidades de aprendizaje del adulto. Antes de manejar una clase, es necesario convencer a los estudiantes de la trascendencia del proceso de aprendizaje en sí mismo, en tanto a que vale la pena aprender, y asimismo, dimensionar el impacto de dicho aprendizaje en la constitución del trayecto de vida. No es esta una tarea sencilla, y el ingreso al campo áulico implica por sí mismo aceptar esta condicionante. Tampoco se trata de una simple aplicación de una teoría pedagógica. Los grados de entendimiento y vías de acceso al aprendizaje son variables. Por tanto, es menester dominar las estrategias adecuadas para atraer la atención del adulto, y asimismo, generar en él un deseo de superación constante. Es inadmisibles –en el caso de la escritura- la concepción de la andragogía como una llana elaboración de textos para que estos sean corregidos, sino que, más bien, estos escritos deben responder a una inquietud personal y contextual de quien los elabora, convirtiéndose en textos vivos.
- C. Escritura de la propia práctica como estrategia de formación docente. En este sentido, cabe destacar la pertinencia de desarrollar grupos de trabajo o discusión constituidos por los propios asesores, que permitan intercambiar sus experiencias y conservarlas por escrito. Llevar a cabo una relatoría de la acción misma permitiría cambiar la visión del ejercicio profesional.
- D. Construcción social de conocimientos entre pares. El enfoque histórico propuesto por Vigotsky sostiene que los procesos psicológicos se originan en la socialización. Considera que los sujetos construimos conceptos cotidianos resultado de la experiencia inmediata, tras la cual se halla la realidad palpable. Los conceptos científicos aportados por la escuela y el maestro tienen poca validez si no logran articularse con la cotidianidad. De ahí la importancia de analizar las relaciones semióticas que se establecen en el marco de la interacción entre docentes y alumnos, ya que la habilidad del asesor respecto a la mediación entre códigos es un aspecto esencial para entablar una correcta comunicación que devenga en construcción de conocimientos significativos.

Referencias consultadas

- Arroyo Baena, J. M. (2015) “¿Para qué sirve la educación para adultos?” en: INED 21. Agosto 17 de 2015. España. Disponible en:
- Consultado el 06 de Noviembre de 2015.
- Bauman, Z. (2008) “Los retos de la educación en la modernidad líquida”. Gedisa.
- – (2011) “La cultura en el mundo de la modernidad líquida”. FCE, México.
- Comenio, J. A. (1986) *Didáctica Magna*. Akal. Madrid.
- Díaz Barriga, Ángel. (2002) “Los procesos de frustración en la tarea docente” en: *Revista Docencia*. No. 17. Colegio de Profesores de Chile. Documento PDF. Disponible en: Consultado el 20 de agosto de 2014
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (25 de Febrero de 2013) ACUERDO número 662 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA). Consultado el 1 de diciembre de 2015
- Díaz Q.V. (2005) “Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico” *Revista Iberoamericana de Educación* Número 37/3 25 – 12 – 05 (ISSN: 1681-5653) Documento PDF. Disponible en: Consultado el 30 de agosto de 2015
- Freire, P. (2001) *Política y educación*. Siglo XXI. México.
- GADAMER, H. G. (1992) *Verdad y método II*. Sígueme. Salamanca.
- García Gómez, T. (2010) “La Mercantilización de la Educación”
- *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 13, núm. 2, agosto, 2010, pp. 16-21. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España. Fecha de consulta: 07 de agosto de 2014

- GARCÍA, H. V. (Coord.) (1996) Formación de profesores para la educación personalizada. Ediciones Rialp. Madrid.
- González Paredes, E. (1998) “La docencia, una ética para la vida” Revista Reencuentro. Núm. 22. Pp. 12-16. División de ciencias y artes para el diseño. UAM Xochimilco. México. Consultado el 12 de abril de 2015
- Hornillo Araujo, Elena. & Sarasola Sánchez- Serrano José Luis (2003) “El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida”. Portularia 3. Universidad de Huelva. España. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=808187&orden=89638&info=link> Fecha de consulta: 09 de Julio de 2014
- INEA (2015) “Reglamento de ingreso y promoción”. Fecha de consulta: 25 de Junio de 2016
- Jackson, Phiillip W. (2001) La vida en las aulas. Morata. Madrid
- Kant, I. (1970) Crítica de la razón pura. Bergua. Madrid.
- Knowles, M. (2006) “Andragogía: el aprendizaje de los adultos”. Oxford University Press : Alfaomega. México.
- Martínez, Nurit. “Lujambio confirma fraude de maestros en el INEA”. El Universal. Sábado 08 de mayo de 2010. Disponible en: Fecha de consulta: 19 de noviembre de 2014
- Latapí Sarré, P. (2003) “¿Cómo aprenden los maestros?” Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, 18 de enero de 2003. Cuadernos de discusión. SEP. México.
- Liston, D. P. y Zeicher, K.M. (2003) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Morata. Madrid.
- Ordorika Sacristán, I. (Coord.) (2004). “La Academia en Jaque. Perspectiva Política de la Evaluación Universitaria en México”, México, D F, Porrúa – CESU-UNAM.
- Ornelas Navarro., C. (2011) El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo. FCE. México
- Sánchez, Puentes, R. (1993) “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación” En: Perfiles Educativos (julio-sept) .Disponible en: ISSN 0185-2698 Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2014.
- TARRE?S, M. L. Observar, escuchar y comprender. Flacso

Autor: Napoleón Antonio Chávez Suárez. Universidad Nacional Autónoma de México. E- mail: napo_44cs@hotmail.com