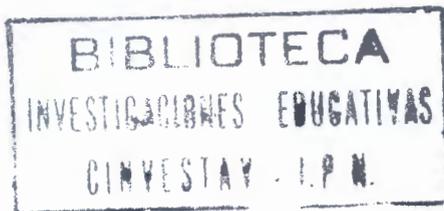




CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
Departamento de investigaciones Educativas

**LAS CONCEPCIONES DE LOS ASESORES DE
MATEMÁTICAS, COMO RESULTADO DE UNA
PRÁCTICA SOCIAL EN COMUNIDADES DE
APRENDIZAJE**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas



Presenta

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**

Carmina Angélica Sánchez Pérez
Licenciada en Antropología Social

Directora de tesis

Guillermina del Carmen Waldegg Casanova
Doctora en Ciencias

Enero, 2004

AGRADECIMIENTOS

ABSTRACT

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Ideas preliminares
2. Propósito del estudio
3. Vínculos entre el tema y los problemas actuales del campo educativo
4. Referente empírico
5. Estrategia metodológica
6. Análisis de datos
7. La categoría de 'concepción' como unidad hermenéutica

CAPÍTULO 2. MARCOS DE REFERENCIA

1. Las matemáticas de los adultos
 - 1.1 Aspectos del tema enfatizados en la literatura
2. Elementos para el estudio del papel del asesor
 - 2.1 Las prácticas de enseñanza de los asesores de educación de adultos
 - 2.2 Proceso versus institución
 - 2.3 El modelo para el trabajo docente de los asesores
 - 2.4 Prácticas y saberes docentes del asesor de educación de adultos: el aprendizaje en contexto
3. El concepto de comunidad de práctica

CAPÍTULO 3. LOS GRUPOS A, B Y C: TRES COMUNIDADES DE PRÁCTICA

1. Construcción colectiva de una práctica local
 - 1.1 Condiciones institucionales
 - 1.2 Los programas de capacitación
 - 1.3 La evaluación
 - 1.4 Desempeño del adulto
 - 1.5 Desempeño del asesor
 - 1.6 Concepción del asesor sobre la evaluación
 - 1.7 La evaluación y las estrategias de enseñanza de los asesores
2. Los materiales didácticos: El doble filo de la cosificación
 - 2.1 Los materiales didácticos y su aspecto cosificado
 - 2.2 Los materiales didácticos y la práctica educativa
 - 2.3 El cambio y la ruptura
 - 2.4 El doble filo de la cosificación
3. Procesos construidos en comunidades de práctica. La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas
 - 3.1 Las matemáticas en la concepción del asesor
 - 3.2 El aprendizaje de las matemáticas en el adulto
 - 3.3 La enseñanza de las matemáticas

CONCLUSIONES

- A. Las concepciones de los asesores, procesos construidos en comunidades de aprendizaje
- B. Consideraciones para la práctica
- C. Implicaciones en el proceso

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS DEL TRABAJO DE CAMPO

ANEXOS

CUADRO 1 : CAPACITACIONES RECIBIDAS POR LOS ASESORES

ANEXO 2 : TABLA DE LA SEÑORA SANDRA

ANEXO 3 : DIFICULTADES EN EL DESARROLLO PASO A PASO

A Frida, Gabriel y Rodolfo.

ABSTRACT

The present study centers on the analysis of the conceptions about teaching and learning mathematics held by three educators of adults. These three educators work in the National Institute for the Education of the Adults (INEA). Our interest in this figure is based on the consideration that the educator or advisor of adults is a fundamental element of the educational process. We begin with an analysis of their conceptions that includes taking into account the institutional conditions that characterize their practice: training programs, evaluation procedures, institutional support, the role of didactic materials, etc., i.e. everything related to the conceptions that the advisers hold regarding their function and its role in the educational process. Conceptually the three groups included in this research are dealt with as three learning communities, since the strategies they use for teaching mathematics are developed in relation to the community of practice of which they are a part.

RESUMEN

El presente estudio se centra en el análisis de las concepciones de tres educadores de adultos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Estos tres educadores desarrollan su labor en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Nuestro interés en esta figura parte de considerar al educador de adultos, o asesor, como una pieza fundamental del proceso educativo. A partir del análisis de sus concepciones, se abordan también las condiciones institucionales que caracterizan su práctica: los programas de capacitación, la evaluación, el apoyo institucional, el papel de los materiales didácticos, etc., todo ello está relacionado con la concepción que tiene el asesor acerca de su función y del papel que juega en este proceso. Conceptualmente los grupos de estos asesores son abordados como tres comunidades de aprendizaje, ya que las estrategias que utilizan para la enseñanza de las matemáticas son desarrolladas a partir de su pertenencia a una comunidad de práctica.

INTRODUCCIÓN

"...aquí me están poniendo para que mi mente trabaje y no esté de ociosa.
Sí, porque terminamos muy mal, la gente termina muy mal.
Yo leo algo, aunque sea con trabajos, comiéndome las letras, pero leo."
SRA. EMILIA

Abordar lo que sucede en los grupos de educación de adultos del INEA, significa abordar la temática desde los procesos que suceden en el aula o - para utilizar el lenguaje de la propia institución- en los puntos de encuentro. Con esta mirada nuestro trabajo, desde sus orígenes, se centró en la perspectiva etnográfica; tratando de dar cuenta, desde dentro, de lo que sucede con el aprendizaje de las matemáticas en los adultos de nula o baja escolaridad. Esta vivencia constituyó un punto nodal en la construcción y replanteamiento de nuestro problema de estudio ya que la experiencia inicial de campo nos llevó a mudar el referente empírico: del adulto hacia el asesor; concretándose en tres grupos del INEA, cuyos asesores configuraron una muestra que superó muchas de nuestras expectativas. Los testimonios de estos tres asesores nos permitieron dar cuenta -en las páginas de este trabajo- de la diversidad que existe aun en lugares supuestamente homogéneos, ya que estamos hablando de tres asesores que trabajan al sur de la ciudad, atienden en zona urbana e incluso pertenecen a la misma coordinación. En ellos nos encontramos, a veces, puntos comunes pero también problemáticas muy diferentes. El hecho de que los asesores no coinciden en cuanto a las dificultades que perciben en los adultos, o difieran en los contenidos básicos que deben aprender éstos, nos habla de la importancia de atender los procesos.

Las pretensiones originales de esta tesis eran abordar específicamente las estrategias de los asesores en la enseñanza de las matemáticas; abordando como punto de partida necesario sus concepciones y funciones. Sin embargo, el material de campo que nos hablaba de las concepciones fue tan vasto que se tuvo que prescindir -casi desde el inicio- del material que se refería a las estrategias y funciones del asesor[1]. A pesar de ello, fue necesario un segundo recorte en el nivel de las concepciones, teniendo que prescindir de lo que el asesor pensaba sobre su función, sobre el adulto y el aprendizaje; y este necesario (y pesaroso) "hasta aquí" se debió, más que a una selección de las categorías por analizar, a limitaciones de tiempo. Sin

embargo, por la importancia que revisten estas últimas categorías en el contexto del trabajo del asesor, no pudieron quedar fuera del todo y son tratadas tangencialmente en el capítulo de resultados.

Cabe mencionar que los cambios fueron todavía mas allá de los ya enunciados; ya que de pretender *dar cuenta* de lo que sucede en los grupos, hemos pasado a tratar de *comprender* lo que sucede en los grupos. Abordar esta experiencia desde una perspectiva diferente a la simple enunciación de hechos ha sido una tarea difícil. Sin embargo, esta nueva perspectiva de análisis nos permitió poder situarnos en un enfoque diferente respecto al quehacer de los asesores, nos permitió establecer el quehacer específico de cada uno de ellos. Ese quehacer específico nos habla de compromisos, pero también nos habla de significados específicos de su práctica: significados que tienen que ver con la situación real con la que viven.

El presente trabajo está constituido por cuatro capítulos: en el primer capítulo, se abordan los objetivos de la investigación, las características generales de la muestra y las estrategias metodológicas utilizadas, tanto para la recolección de datos como para su análisis.

En el segundo capítulo, primeramente se hace referencia a las investigaciones realizadas en el ámbito del aprendizaje de las matemáticas en adultos de nula o baja escolaridad; para después hacer referencia al aprendizaje situado, con el fin de contextualizar el aprendizaje didáctico de los asesores de educación de adultos.

En el tercer capítulo, con el propósito de situar al lector en este particular ámbito institucional, se proporciona un panorama general de cómo opera el INEA: sus objetivos, normatividad, características generales de la atención y se describen sucintamente sus proyectos estratégicos.

El capítulo cuarto, corresponde al análisis de resultados. Este, con fines de exposición, se trabaja en dos niveles: uno, que trata de prescindir de toda implicación teórica para exponer el trabajo del asesor y, otro, en donde se abordan los grupos A, B y C a partir de reconocerlos como comunidades de práctica, en donde se presentan descripciones analíticas en las cuales las implicaciones teóricas son más evidentes.

Por último, sólo nos resta señalar que el momento observado corresponde a un momento de transición en el INEA, ya que estaban por entrar los materiales de la nueva propuesta educativa concernientes al Modelo Educación para la Vida.

Capítulo I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Ideas preliminares

Algunos estudios realizados, tanto en México como en el extranjero, permiten constatar la existencia de estrategias de cálculo en los adultos de nula o baja escolaridad, relacionadas con sus actividades cotidianas[1] . En estos mismos estudios, se aboga porque la enseñanza de las matemáticas a los adultos debe reconocer –en primer término- las estrategias de cálculo que utilizan en su vida cotidiana[2] . Sin embargo, aunque esta perspectiva en los últimos años ha sido considerada por el INEA en la realización de nuevos planes y programas de estudio y, específicamente, en la propuesta para la enseñanza de las matemáticas, cabe preguntarse ¿cuál ha sido la estrategia para que estos elementos vayan más allá de los materiales y se integren efectivamente al proceso educativo? ¿en qué forma se ha integrado al asesor, como pieza efectiva, en la realización de esta estrategia?

Ávila y Waldegg (1997:52) señalan que un cambio en el modelo curricular “sólo será posible a través del diálogo y la interacción”, mismo que se deberá establecer en diversas direcciones:

- Entre el asesor y los adultos
- Entre los adultos asistentes al círculo de estudio
- Entre los adultos y el texto

Es desde esta perspectiva que cobra sentido el presente estudio, ya que, aunque se centra en el asesor, contempla la red que se entreteje con los otros elementos del proceso. Elementos importantes de cambio son los materiales, pero ¿cómo se cambian las prácticas de los asesores, sobretodo de aquellos que tienen mucho tiempo en el oficio? Al respecto, Ávila y Waldegg señalan la importancia de trastocar el papel tradicional del asesor: de ser un expositor de temas escolares “pasará a ser coordinador y promotor

de interacciones [...] El sistema de los círculos de estudio donde asisten personas con experiencia heterogénea, [exige] especialmente que los asesores estén bien preparados” (Ávila y Waldegg, 1997:53).

2. Propósito del estudio

El educador es, entonces, un vínculo importante entre lo institucional y el alumno, y es él quien, en última instancia, da forma al proceso de enseñanza en el aula. Independientemente del modelo propuesto por la institución, el educador de adultos ha construido –en la práctica– un estilo de enseñanza que corresponde a sus prácticas reales. En este sentido, nuestro propósito es analizar el desempeño del asesor del INEA, en el campo de la enseñanza de las matemáticas, con el objeto de caracterizar su función mediante el registro de tres aspectos:

- La concepción que tiene de su papel como asesor
- Cómo y cuáles materiales utiliza
- Las dinámicas que se establecen en los círculos de estudio

El interés de estudiar el proceso de enseñanza de las matemáticas desde el papel del asesor radica en conocer cómo vive él un modelo impuesto institucionalmente; cómo la construcción de su propio modelo de enseñanza influye sobre la enseñanza de las matemáticas, y cómo éste afecta su interacción con los adultos y el uso de los materiales. Es desde este plano (el del asesor) a partir del cual nos podemos acercar a las características específicas que surgen dentro del proceso.

A partir de estos planteamientos surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cómo concibe el asesor o educador de adultos su identidad?
- ¿Cómo se conforman las estrategias de enseñanza de los educadores de adultos?
- ¿Qué particularidades específicas desarrolla el educador de adultos dentro del proceso de enseñanza de las matemáticas?

- ¿Hasta qué punto las estrategias de enseñanza de los asesores respetan los conocimientos previos del adulto u otros postulados de la institución?

3. Vínculos entre el tema y los problemas actuales del campo educativo

Es difícil pensar que en México el problema del rezago educativo se resuelva a corto plazo[3] . Problemas extrínsecos al sistema educativo repercuten en el aprovechamiento y permanencia del alumno en la escuela[4] ; por lo que la población adulta que requiere educación básica tiende a aumentar más que a disminuir. El Sistema Educativo Nacional debe estar preparado para afrontar estas contingencias y asegurar al individuo, que por alguna razón no pudo terminar sus estudios, su reincorporación cuando pueda o desee hacerlo.

De lo anterior, resulta prioritario, en el contexto de desarrollo social que México se ha fijado, contar con un servicio de educación de adultos bien estructurado y de calidad. Cuestión que resulta fundamental, en el caso de los adultos de baja o nula escolaridad, al ser la educación un derecho civil y humano de todos los ciudadanos[5] .

El desempeño del asesor y la existencia de un currículo y materiales apropiados a los intereses y necesidades reales del adulto, son importantes en este contexto. Toda nueva propuesta en materia educativa debe tener presente las características de los agentes educativos implicados ya que de ellos dependerá, en gran parte, el éxito o fracaso del proyecto.

El interés que la institución ha mostrado por actualizar el modelo curricular en educación de adultos debe coincidir con la importancia que dé a la formación de los educadores de este campo.

4. Referente empírico

La propuesta inicial de referente empírico correspondía a tres asesores del INEA que estuvieran dando asesoría de matemáticas a grupos de primaria o alfabetización, y que respondieran a las siguientes variables:

- a) Un asesor medianamente experimentado: entre 3 y 10 años de servicio.
- b) Un asesor nuevo: con menos de tres años de servicio.
- c) Un asesor experimentado: con más de 10 años en el servicio.

El referente empírico, finalmente, quedó constituido por tres asesores del INEA cuyos perfiles fueron los siguientes:

Asesor A. Cuatro años de experiencia como educador de adultos en el INEA; pasante de licenciatura en pedagogía, dedicado exclusivamente a este trabajo el cual constituía su *modus vivendi*[6]. El punto de encuentro observado estaba por completo a su cargo ya que él atendía los 3 niveles: alfabetización, primaria y secundaria; atendiendo a los adultos en forma individual[7].

Asesora B. Tres meses en el servicio; estudiante de octavo semestre de la licenciatura en psicología, cuya participación en el INEA se debía a que estaba realizando su Servicio Social. En este punto de encuentro, los alumnos son atendidos por 4 asesores: cada uno con un grupo específico[8]. La asesora observada atendía en forma individual a alumnos de primaria y secundaria.

Asesora C. Asesora con 15 años de servicio, estudió comercio y dos años de secundaria. Además de atender al grupo del INEA, se dedica a catequizar y al hogar. Las alumnas que acuden a este punto de encuentro son todas ellas empleadas domésticas. El centro es atendido por cuatro asesoras que se dividen los 3 niveles[9]. La asesora observada atendía el grupo de primaria. La asesoría se daba en forma grupal.

En el caso del asesor A, él es al mismo tiempo el *titular del punto de encuentro*. En el caso de las asesoras B y C existe la figura del *titular del punto de encuentro*; con la característica de que con el grupo B el *titular del punto de encuentro* se dedica exclusivamente a esta actividad; mientras que en el grupo C el *titular del punto de encuentro* también atiende grupo[10].

Asesor 2C. En el grupo C, el *titular del punto de encuentro* -a quien hemos identificado con el nombre de Sra. Laura Villarreal -es el último referente empírico y su inclusión en la investigación emerge como resultado de la observación en este punto de encuentro. Esta asesora, tiene 25 años trabajando en la educación de los adultos, aunque no siempre ha estado vinculada con el INEA. Su formación es de Químico Farmacéutico Biólogo y tiene una Maestría en Esteroides. El papel que desempeña en este punto de encuentro es determinante: organiza, decide, administra, etc.; además de atender uno de los grupos de secundaria[11] . Fuera del INEA, se dedica a catequizar y al hogar.[12]

5. Estrategia metodológica

Metodológicamente se utilizó la **perspectiva etnográfica** combinando **observación** y **entrevistas**, con el objeto de estudiar sistemáticamente el desempeño del asesor en los círculos de estudio durante la enseñanza de las matemáticas.

Utilizar la metodología etnográfica en este estudio permitió explicitar lo que ocurre en ese proceso central que es el aula, en donde confluyen asesor y adultos, institución y contexto social, prácticas y saberes docentes, etc., considerado frecuentemente como "espontáneo" que, no obstante, "es fuente de mucha de la información más rica y significativa" que obtiene el investigador (Rockwell, 1987:7).

El *registro etnográfico* comprendió la visita a cada grupo durante 5 días para registrar las actividades realizadas por el asesor. Esta estrategia permitió aminorar la resistencia y perturbación de los individuos ante el observador[13] . Los datos obtenidos al inicio fueron confirmados o rectificadas en el transcurso de las siguientes observaciones; así mismo, fue posible registrar nuevos datos que, o no se habían presentado, o pasaron desapercibidos en las primeras observaciones. Dadas las características del estudio y el tiempo destinado al mismo se recurrió a la modalidad de la *observación no participante* como un recurso que facilitó el necesario distanciamiento que se requiere para evaluar y presentar el material obtenido en su contexto[14] .

Los datos levantados con este recurso metodológico correspondieron a las dinámicas de interacción que se establecen en el grupo; a las prácticas de enseñanza del asesor; a la interacción que surge entre el asesor y los adultos; y a la dinámica que se establece con relación a los materiales.

Complementando los 15 registros de observación, se realizaron 7 entrevistas[15]. La información obtenida a través de las entrevistas sirvió para triangular los datos obtenidos a través del registro etnográfico; contrastando aquello que el asesor dice que hace con lo que hace.

En nuestro estudio, la denominamos como *entrevista formal* ya que fueron establecidos –previo acuerdo con el asesor- el espacio y tiempo para realizarla. La modalidad corresponde a la *entrevista semiestructurada* ya que partió de un guión previo que, sin embargo, fue pensado para ser contestado por el asesor en forma abierta. El guión estructurado sirvió de guía para la interlocución con el entrevistado, dejando margen a que, por un lado, la participación del entrevistado fuera espontánea y, a la vez, esta misma espontaneidad, permitiera ir identificando otros tópicos de interés que no hubieran sido previstos por el investigador.

La entrevista se diseñó para ser aplicada en dos momentos diferentes de la observación –que finalmente correspondieron a los momentos fijados por los asesores- en este sentido, se habla de dos entrevistas por grupo. Extraordinariamente, se aplicó una entrevista a un *titular del punto de encuentro* al considerar el aporte que éste podría ofrecer en nuestra investigación.

A través de las entrevistas, se obtuvieron datos sobre la formación del asesor; las capacitaciones recibidas; sus saberes con relación a la enseñanza de las matemáticas; la apreciación que tiene de su trabajo como asesor, y su concepción acerca del aprendizaje, la evaluación, el adulto y su desempeño.

Tanto en la observación como en la entrevista se utilizó *la grabación*. En el caso del registro etnográfico, aunque *el diario de campo* fue el principal instrumento, la grabación se utilizó como elemento complementario para tener un referente al cual acudir en caso necesario[16]. En cuanto a las

entrevistas, éstas fueron grabadas en su totalidad y constituyeron un material valioso para dar cuenta de las concepciones del asesor.

Se utilizó también la *video grabación* en el caso de los grupos B y C. Sin embargo, ésta constituyó una actividad extraordinaria que se realizó fuera de los 5 días de observación fijados con anterioridad y que dependió de la disposición del asesor para ser grabado. Cabe señalar que el ambiente que se había establecido durante la investigación permitió que ninguna de las asesoras se sintiera afectada durante la grabación, actuando con naturalidad en el grupo, aunque la asesora C sí se preparó para esta sesión.

En cuanto a los jóvenes y adultos de los dos grupos, éstos sí se sintieron afectados: la señora que asistía a primaria en el grupo B –y que fue nuestro principal recurso de información en este grupo- se puso muy nerviosa, mientras que las alumnas del grupo C se escondían de la cámara.

6. Análisis de datos

Inicialmente, fueron establecidas tres categorías de análisis: *función*, *concepciones* y *estrategias*.

En la categoría de *función* se incluyeron todas las citas que correspondían a información sobre: tiempo en la función, grupos atendidos, formación profesional, número de adultos atendidos, remuneración o estímulo, motivación que lo llevó a ser asesor.

En la categoría de *concepción*, se consideraron las citas sobre lo que el asesor piensa acerca del adulto, de su función en el INEA, del aprendizaje, del aprovechamiento, de la evaluación, de las matemáticas (especialmente con relación a otras materias y a su experiencia personal), de la capacitación y de los materiales.

En la categoría de *estrategias*, se consideró todo aquello que tenía relación con las actividades que realiza el asesor para conducir el aprendizaje. Vuelven a aparecer aquí subcategorías importantes como son la evaluación (vinculada a los problemas de acreditación, que a la vez repercuten en la remuneración del asesor), la enseñanza de las matemáticas y los problemas de aprendizaje.

Debido a la importancia de la categoría de concepciones -y de que de una u otra forma el cuerpo de datos trabajados en esta unidad de análisis tocaba las otras dos categorías- el estudio se limitó al análisis exclusivo de esta categoría; la cual nos dio otra nueva categorización que concretamos como: *concepción sobre evaluación; concepción de matemáticas; concepción de la capacitación; concepción de los materiales; concepción de la institución; concepción sobre los horarios de trabajo y el desempeño del adulto*. Estas categorías fueron consideradas como unidades de significación que le dieron sentido al análisis y que estaban intrínsecamente relacionadas con los objetivos del estudio.

El principal cuerpo de datos para el análisis lo constituyeron las entrevistas por lo que éstas representan para dar cuenta de las concepciones del asesor. No obstante, los registros de observación constituyeron un material valioso en el análisis de lo que el asesor dice que hace y lo que hace realmente; además de ser la principal fuente para ilustrar las estrategias que el asesor utiliza en la enseñanza de las matemáticas.

El programa utilizado para el análisis de los datos -resultado de las entrevistas y de los registros de observación después de transcribirlas- fue el *software para el análisis cualitativo de datos Atlas-ti®*, el cual facilitó el manejo de la información y el agrupamiento y reagrupamiento de las citas por categorías.

Cabe señalar que uno de los primeros resultados del análisis fue la diferenciación de dos tipos de datos: los *datos duros*, correspondientes a las condiciones objetivas de trabajo (número de grupos, salarios, materiales disponibles, etc.) y los *datos subjetivos*, correspondientes a la manera como el asesor percibe su actividad.

7. La categoría de 'concepción' como unidad hermenéutica

Nuestro análisis parte de considerar que las *concepciones* de los asesores son un conjunto de ideas (o de saberes) construidos socialmente por los individuos, con los cuales se explican el mundo y le dan significación. Corresponden a los elementos culturales que un individuo se apropia y con

los que da respuesta a situaciones específicas de su vivir cotidiano: son a la vez concepto y acción.

Las *concepciones* como categoría nos permiten acercarnos a la representación del mundo alrededor del cual los asesores piensan su función. Tienen que ver con el *sentido común* enunciado por Darnton; con la *negociación de significado* y el *repertorio compartido* de las comunidades de práctica de Wenger y con la *descripción densa* de Geertz.

Como construcciones sociales –forjadas por los individuos como producto de la interacción humana– tienen la característica de ser un producto tanto del presente como del pasado: son producto de un devenir histórico compartido con los miembros presentes de su comunidad. En este sentido hablamos de *sentido común*. Cuando decimos que los asesores desarrollan sus estrategias de enseñanza a partir del sentido común, podemos decir, parafraseando a Darnton, que la práctica de los asesores “no puede realizarse sin un ordenamiento mental preliminar que incluye la idea del *sentido común* del mundo real.” Para Darnton, el sentido común “es una elaboración social de la realidad, que varía de una cultura a otra. En vez de ser el fragmento arbitrario de una imaginación colectiva, expresa la base común de la experiencia en un orden social dado.” (Darnton, 2002:30)[17] Y –conectándose con esta misma idea– encontramos, en Wenger, cierta similitud de significado:

El sentido común es sentido común sólo porque es un sentido que se tiene en común. Las comunidades de práctica son el contexto fundamental en el que podemos alcanzar un sentido común mediante el compromiso mutuo. En consecuencia, el concepto de ‘práctica’ destaca el carácter social y negociado de lo explícito y de lo tácito que hay en nuestra vida. (Wenger, 2001:71)

En cuanto construcciones sociales, las *concepciones* están cargadas de significación, por lo que su análisis requiere de vislumbrar el contexto social y cultural donde se desenvuelven. En este sentido, el analizar las concepciones de los asesores nos lleva a un análisis interpretativo del contexto donde éstas se han desarrollado: buscar los significados de la acción que sólo tienen sentido en cada contexto específico[18]. Esta idea también se presenta en Wenger:

El proceso de participar en una práctica siempre implica a toda la persona, actuando y conociendo al mismo tiempo. En la práctica, la llamada actividad manual no es irreflexiva y la actividad mental no es incorpórea. [...] las dos obtienen su significado dentro de las perspectivas de unas prácticas específicas y, en consecuencia, pueden conseguir una gran variedad de interpretaciones. (Wenger, 2001:72)

Es por ello que decimos que nuestra *categoría de concepciones* tiene que ver con la *descripción densa* de Geertz[19], y con la *negociación de significado* de Wenger[20] aunque éste, además, al circunscribirla a la práctica le da un carácter temporal.

Finalmente, nuestra *categoría de concepciones* también es abordada como parte del *repertorio compartido* de una comunidad de práctica en el sentido de que son *conceptos* creados o adoptados por los asesores con base en los cuales configuran su práctica; en términos de Wenger:

El repertorio de una comunidad de práctica incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica. El repertorio combina aspectos cosificados y de participación. Incluye el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo, además de los estilos por medio de los cuales expresan sus formas de afiliación y su identidad como miembros. (Wenger, 2001:110)

Dado que los asesores reinventan y reconstruyen sus prácticas de enseñanza –recordando, experimentando, atreviéndose de diversas formas a concretar un proceso de aprendizaje de las matemáticas; sea este por una remuneración económica, servicio social o compromiso de ayudar a un adulto– crean un *repertorio compartido*.

Estas son las características de nuestra *categoría de concepciones*. Concepciones que tienen que ver con una comunidad de práctica que experimenta y lleva a la práctica esos saberes como estrategias de enseñanza modificando y aprendiendo de nueva cuenta con el mismo sujeto de aprendizaje adulto.

-
- [1] Trabajos como el de Mariño (1983) en Colombia; Soto (1995) en Chile; y en México los trabajos de Ávila (1990) y Ferreiro y Fuenlabrada (1987)
- [2] Véanse al respecto los trabajos ya citados y el trabajo de Ávila y Waldegg (1997)
- [3] Sobre el problema de rezago educativo, ver la primera parte del capítulo tercero.
- [4] Factores tales como la pobreza, la migración (tanto a los Estados Unidos, como a otros estados del país), la necesidad de integrarse al mercado de trabajo a edad temprana, matrimonios prematuros, etc.
- [5] Al respecto la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, signado por México, dice: "La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades. (...) Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje." (Jomtien, 2000) Artículo 3. *Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.*
- "La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación." (Jomtien, 2000) Artículo 1. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.*
- [6] Atendía a otros dos grupos en el INEA.
- [7] En el momento de la observación no había ningún adulto en alfabetización. El asesor explicó que en ese momento no existía tal demanda en este punto de encuentro, pero que sí atendía alfabetización en los otros puntos de encuentro.
- [8] Sin embargo, como los 4 asesores no iban diario, los que asistían, atendían a todos los adultos presentes, fueran de su grupo o no, no importando el nivel.
- [9] Así, había una asesora responsable de atender el nivel de alfabetización, otra de atender primaria y dos más de atender secundaria. Sin embargo -como las asesoras no se presentaban todos los días- las que iban, apoyaban a los grupos sin maestro.
- [10] Para abarcar a las figuras que integran la estructura operativa del INEA ver capítulo 3: *Referencia Contextual.*
- [11] Llegué a presenciar cómo ella atendía a todos los grupos cuando no se presentaba ninguno de los otros asesores.
- [12] Para tener un panorama general de las características del referente empírico al momento de la observación, ver cuadros 1 y 2.
- [13] Los primeros días los miembros del grupo se mostraban desconfiados, para el tercer día ya se habían acostumbrado a mi presencia y al finalizar les era tan cotidiana que sus acciones fueron también más ordinarias.
- [14] En pro de la observación no participante, Woods señala como una ventaja el que "no sólo protege al investigador de su implicación real en un papel, sino que por la misma razón estimula el cultivo de un distanciamiento necesario con vistas a la evaluación científica del material descubierto y presentado." (Woods, 1998:55).
- [15] La entrevista, como recurso etnográfico, "es un medio para recoger los puntos de vista de distintas personas, conocer las percepciones y las opiniones que las personas tienen de los hechos, así como recoger información sobre determinados acontecimientos y de estimular el flujo de datos" (Woods, 1989:77), son "herramientas altamente útiles para explorar una multitud de problemas" (Briggs, 1986:9).
- [16] En apoyo al uso de la grabación, Woods señala "A veces, el material primario más importante es lo que el maestro dice realmente en la lección, no fragmentos de ello ni aproximaciones, sino la totalidad y tal como fue dicho, no como se recuerda." (Woods, 1998: 57).
- [17] Desde luego Darnton no habla precisamente de la práctica, pero ese ordenamiento mental preliminar _relacionado con el sentido común- es lo que nosotros hemos llamado *concepciones*. Lo que Darnton dice textualmente es: "Los puntos de vista no pueden fecharse como los sucesos políticos, pero no son menos 'reales'. La política no puede realizarse sin un ordenamiento mental preliminar que incluye la idea del *sentido común* del mundo real. El *sentido común* es una elaboración social de la realidad, que varía de una cultura a otra. En vez de ser el fragmento arbitrario de una imaginación colectiva, expresa la base común de la experiencia en un orden social dado." (Darnton, 2002:30) (cursivas mías)

- [18] Esta idea tiene mucho que ver con el concepto de cultura enunciado por Geertz: "el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones" (Geertz, 2000:20) "el análisis consiste pues en desentrañar las estructuras de significación" (Geertz, 2000:24) Aunque aquí nuestro punto no es abordar la cultura sino abordar *las concepciones* como productos culturales; por lo que su análisis no deja de caer, de alguna manera, en esta ciencia interpretativa.
- [19] El concepto semiótico de cultura que propone Geertz está relacionado con su concepto de descripción densa: "Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (...), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa." (Geertz, 2000:27)
- [20] Sobre su propia investigación Wenger ejemplifica "los tramitadores de solicitudes no forman una comunidad de práctica por trabajar en la misma oficina. La forman porque mantienen unas relaciones de participación mutua muy densas que se organizan en torno a lo que han venido a hacer allí." (Wenger, 2001:101)

Capítulo II

MARCOS DE REFERENCIA

1. Las matemáticas de los adultos

El adulto de nula o baja escolaridad -independientemente de que haya o no asistido a la escuela- ha construido estructuras y nociones matemáticas elementales y son éstas las que le permiten desarrollar *estrategias de cálculo y de medición* para hacer frente a los problemas que se le presentan en la vida diaria, relacionados con procesos lógico-matemáticos.

Este conocimiento matemático del adulto se ha desarrollado como parte de su relación con el mundo, ya que para él se vuelve un instrumento tanto de interacción como de supervivencia. Las estrategias de cálculo y medición así desarrolladas no obedecen a reglas matemáticas convencionales; sino que, más bien, se relacionan con una cierta lógica del problema: se adecuan "al tipo particular de problema y al conjunto de datos numéricos que entran en juego en la situación matemática particular." (Avila y Waldegg, 1997:19)

Otra característica del adulto de nula o baja escolaridad es que aunque cuenta con un conocimiento más desarrollado en matemáticas que en lecto-escritura, por lo general considera que su conocimiento matemático es inferior al que tiene de la lengua; por lo que siempre busca adquirir el conocimiento matemático formal que proporciona la escuela, al cual considera como "socialmente válido".

1.1 Aspectos del tema enfatizados en la literatura

Avila (1990) señala que el pensamiento matemático del adulto analfabeta se desarrolla en tres niveles: inicial (el adulto mezcla los datos de la experiencia personal con los del problema planteado; recurre a tanteos y objetos físicos), intermedio (el sujeto ya no mezcla los datos, aumenta su agilidad para el cálculo y su capacidad para agrupar y desagrupar) y final (se caracteriza por la ausencia de errores y tanteos, el adulto tiene mayor capacidad para resolver cálculos y puede flexibilizar, complementar y modificar estrategias).

El pensamiento matemático del adulto analfabeta presenta, además, cinco[1] características:

- a) **Cuenta con estrategias de cálculo:** éstas se caracterizan por ser constantes, a pesar de la diversidad de los adultos; se presentan en todos los sujetos con la misma lógica pero con diferente desarrollo. El conocimiento matemático se constituye en un instrumento de interacción y de supervivencia[2] .
- b) **La aritmética que construyen es un sistema aditivo:** Ferreiro y Fuenlabrada (1987), en su estudio sobre conceptualizaciones matemáticas en adultos no alfabetizados, señalan que prácticamente todos los sujetos utilizan la descomposición de los números para calcular, así como la propiedad asociativa y conmutativa (en la suma) y la distributiva (en la multiplicación y división respecto a la suma). En todos los casos, los sujetos realizan las cuatro operaciones reduciéndolas a una suma con sus distintas variantes.
- c) **El origen de sus conocimientos está en el manejo del dinero:** En el mismo estudio, Ferreiro y Fuenlabrada, señalan que las actividades con dinero, que consisten en identificar, comparar y seriar, fueron realizadas correctamente por todos los sujetos.
- d) **El desarrollo de las estrategias de cálculo es independiente del conocimiento y posesión de un sistema de escritura:** Mariño (1983), señala que uno de los principales problemas del adulto analfabeta estriba en no poseer un sistema escrito para llevar sus cuentas, lo que le trae enormes exigencias de memorización. Así mismo, descubre semejanzas entre las formas de operar de los adultos analfabetas con las desarrolladas por diversos pueblos en épocas pasadas, al encontrar la existencia de un sistema de numeración multiplicativo, no posicional, anterior -en términos evolutivos- al sistema de numeración posicional. Por su parte, Ferreiro y Fuenlabrada (1987) señalan que el nivel de desempeño de los adultos, en la resolución de operaciones, se relaciona más con el tipo de números con los que operan

(redondeo, compuestos) que con la magnitud de los mismos o con el grado de conocimiento de los signos numéricos.

- e) **La lógica de sus estrategias de cálculo difiere de la lógica de los algoritmos formales.** Soto (1995), encuentra que los campesinos en Chile presentan buen dominio de la proporcionalidad. Constata que la utilización de procedimientos para la resolución de problemas está bastante alejada de lo que se utiliza en la escuela. Al respecto nos dice que esta estrategia se basa en la reconstrucción de razones simples en forma sucesiva, esta multiplicidad de descomposiciones permite al sujeto mantenerse en todo momento a un nivel que le es significativo, lo que hubiera sido imposible si recurre a reglas formales.

En otra línea, la mayor parte de la bibliografía revisada, concuerda en la influencia decisiva del contexto en la solución de los problemas matemáticos. Para Carragher (2000), cuando el problema se inscribe dentro de un sistema significativo de elementos, se facilita su realización.

Por su parte, Lave recomienda que se abandonen las explicaciones tradicionales[3] sobre la continuidad cognitiva entre contextos por un “enfoque analítico en términos de la estructuración dialéctica de las personas actuando en un entorno” (Lave, 1991:33); lo cual significa que la resolución de problemas se plantea como una resolución de dilemas dentro de una relación que une medios y fines, formas de resolución y superación de dificultades. La lógica de estas relaciones es generada por las personas en acción, si ésta pierde su significado, el problema deja de existir. En este sentido, las actividades aritméticas, suelen guardar más relación con otros aspectos de la actividad que entre sí, ya que las formas de articulación de los recursos de estructuración determinan las formas en que la actividad matemática es utilizada por los sujetos en diferentes contextos.

En cuanto a los currículos y materiales, Ávila y Waldegg (1997) destacan que las matemáticas es el área de mayor interés para los adultos ya que constituye la más urgente de sus necesidades educativas. Las autoras consideran que en la formación de un nuevo currículo para la educación de adultos, en el campo de las matemáticas, se deben considerar los siguientes puntos:

- a) que el saber matemático del adulto se construye en la interacción;
- b) que el aprendizaje tiene como punto de partida la experiencia del adulto;
- c) que el aprendizaje se genera en contextos específicos;
- d) que el aprendizaje se enlaza con intereses y expectativas vitales, y
- e) que el saber matemático de los adultos opera con mecanismos específicos.

Al considerar que las personas tienen intereses generales, a la par que otros específicos, las autoras proponen un currículo parcialmente diversificado con la producción de dos tipos de materiales que obligan a diversificar el currículo

- a) materiales únicos que respondan a las necesidades generales de todos los adultos (cálculo básico y algunas unidades de medida, entre otros) y,
- b) materiales diversos a partir de los cuales cada adulto, o grupo de adultos, pueda construir, dentro de ciertos límites, su propio currículum.

Por su parte, Mariño (1983) establece que el adulto del sector popular en América Latina es pragmático e inmediatista: desea aprender cosas que le sirvan y, además, hacerlo rápido. Hace dos propuestas: una versa sobre el diseño de un sistema de escritura para las operaciones matemáticas de suma, resta, multiplicación y división que refleja las distintas estrategias desarrolladas por los adultos; la segunda, es el diseño de un sistema de numeración que potencia el sistema multiplicativo existente en el adulto y pasa gradualmente al sistema posicional.

Finalmente, tenemos a Soto (1995) quien señala que, mediante una enseñanza apropiada, se podría intentar que los adultos resuelvan problemas más complicados de los que ya saben resolver y al mismo tiempo hacer posible su acceso a las matemáticas, tal como se enseña en las escuelas.

En conclusión, en todas estas propuestas subyacen dos elementos: ***que el punto de partida obligado de cualquier proceso educativo debe ser el saber matemático que el adulto ya posee; y que al adulto, no se le puede negar la posibilidad de acceso a los conocimientos matemáticos existentes.***

2. Elementos para el estudio del papel del asesor

Inicialmente, el tema de investigación de este trabajo se dirigía a abordar el aprendizaje matemático de los adultos de baja o nula escolaridad, que participan en los grupos de educación de adultos, del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Fueron clave, en este sentido, la revisión de los trabajos de Lave (1991) sobre la teoría de la actividad, manejando como conceptos básicos *actividad* y *contexto*, para explicar el aprendizaje de los adultos con base en esta teoría; y los trabajos de Mariño (1983), Ferreiro y Fuenlabrada (1987), Soto (1989), Ávila (1990), Ávila y Waldegg (1996) y Carraher (2000) para situar el aprendizaje de las matemáticas en contexto[4] . La bibliografía revisada da cuenta del saber matemático de los adultos -de baja o nula escolaridad- construido a través de la interacción con su medio: la actividad de los adultos en su contexto social determina el grado que éstos tiene en las competencias del cálculo básico; así como su dominio de la proporcionalidad y su conocimiento de los números, independiente de la posesión de un sistema de escritura.

Sin embargo, el resultado de la observación etnográfica de los grupos en cuestión redefinió el objeto de estudio, pasando de los adultos-estudiantes al asesor. Esta redefinición llevó a la necesidad de reconsiderar las conceptualizaciones, así como a replantear la teoría de la actividad con relación, ya no a los adultos, sino al asesor. El aprendizaje en contexto no se desechó, ya que resultó una herramienta aplicable a los aprendizajes de los asesores.

2.1 Las prácticas de enseñanza de los asesores de educación de adultos

Los conceptos de *participación periférica legítima* y de *aprendizaje en contexto* adquieren significado en la apropiación de un estilo docente de los

asesores de educación de adultos. En el ejercicio de su práctica, el asesor “aprende” a enseñar, elabora conocimientos y estrategias para que los adultos aprendan[5] . Podemos, por lo tanto, decir que el aprendizaje del asesor se da en contexto.

Relacionado con esta conceptualización encontramos pertinentes los trabajos de Lave y Wenger (1991), Rogoff (1999), y Rockwell y Mercado (1999). En este contexto los conceptos de: *proceso, aprendizaje situado, trabajo docente, prácticas y saberes* permitieron un marco conceptual inicial para acercarnos a nuestro objeto de estudio.

2.2 Proceso versus institución

Proceso es el concepto más general, a partir del cual abordamos lo que sucede en el grupo. Esta noción nos permitió acercarnos al objeto de estudio desde una perspectiva general y, a la vez, considerar todos los elementos que interactúan en ese espacio y momento específico.

La idea de Rockwell y Mercado, sobre la mediación de una realidad institucional preexistente, que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquías específicas de trabajo docente[6] , y que podría desviar el sentido de la investigación al establecer un modelo como punto de análisis –a la luz del cual todo lo que queda dentro se consideraría como la “norma” y todo lo que queda fuera de él serían desviaciones a la norma– se resuelve con el concepto de proceso; ya que desde el punto de vista de los procesos que ocurren en la escuela, deja de tener sentido la clasificación de las prácticas según alguna norma ya sea “oficial” o “real”[7] ..

El concepto de proceso, nos permite tener un marco conceptual más amplio en donde lo “real” está dado por lo que sucede en el grupo, tal y como sucede. En donde la norma deja tener el sentido de institucional, a la vez que deja de ser un impedimento para comprender lo que sucede en la realidad. La perspectiva de los procesos que ocurren en la escuela deja de lado la concepción institucional de la norma. Los procesos que se dan en un grupo de trabajo, ya sea de niños o de adultos, integran tanto prácticas que corresponden a la norma como otras que no corresponden. Las normas

institucionales son uno más de los elementos que entra en juego en los procesos[8] .

2.3 El modelo para el trabajo docente de los asesores

Referido también a lo institucional, encontramos la categoría *trabajo docente*, que desde nuestra perspectiva adquiere un significado más amplio ya que, aunque se refiere a un modelo a seguir, es construido, no tanto por la institución, sino por los individuos mismos, en donde confluyen el modelo institucional, los modelos tradicionales aceptados socialmente, y los valores y creencias del asesor respecto a cómo debe ser su práctica docente. En este sentido retomamos la categoría de Rogoff sobre el aprendizaje, para quien el "aprendizaje es configurado a través del proceso de llegar a una completa participación en las prácticas socioculturales. Este proceso social incluye, de hecho subsume, el aprendizaje de herramientas de conocimiento." (Rogoff, 1999:2) En esta concepción "los saberes sociales integrados a la práctica docente, no remiten sólo al ámbito de la experiencia individual, sino que también se constituyen en producto colectivo, social." (Rockwell y Mercado,1999:128). Así, en el trabajo docente, existe una continuidad lógica entre ciertas prácticas docentes, que pueden o no corresponder al "deber ser", y otras más cercanas a la norma.

Al referirnos al trabajo docente de los asesores, lo tomamos como el referente de lo que se busca en el aula, de cómo el asesor construye su propio modelo; implica, por un lado, el referente que fija el INEA y que se plasma en capacitaciones, manuales y guías para el asesor y, por otro, un concepto previo del asesor de lo que significa ser maestro, que puede o no corresponder al modelo tradicional y que, muy probablemente, sea la pauta a seguir, consciente o inconscientemente, por éste.

2.4 Prácticas y saberes docentes del asesor de educación de adultos: el aprendizaje en contexto

El asesor, mediante su práctica, va construyendo sus estrategias de enseñanza. La necesidad de responder a un problema específico – apropiación de los contenidos de aprendizaje por parte de los adultos- determina su actividad, configura su práctica, y va "aprendiendo a enseñar". En este sentido, nos interesa el concepto de *aprendizaje situado* que tanto

Lave y Wenger (1991), así como Rogoff (1999), formulan y de donde se puede concluir que el aprendizaje situado, que se refiere al aprender haciendo, se considera un aspecto integral e inseparable de la práctica social. El aprendizaje, visto como una actividad situada, tiene su característica central en un proceso que Lave y Wegner llaman *participación periférica legítima*, este concepto “provee un sentido para hablar” de actividad, identidad, artefactos y comunidades de conocimiento y práctica.[9]

En la misma línea, Rogoff considera que el aprendizaje es un proceso de intercambio en donde la persona participa en las actividades de la comunidad, o comunidades, llegando a ser capaz de ocupar nuevos roles de dirección o responsabilidad, y añade “un concepto similar ha sido propuesto por Jean Lave y Etienne Wenger (...) quienes argumentan que el aprendizaje es una cuestión de saberes cambiantes entre individuos comprometidos como la ‘participación periférica legítima’ en las comunidades de práctica.”[10] El aprendizaje es el patrón fundamental de la adaptación humana, sin embargo el aprendizaje también se lleva a cabo en la vida misma. El asesor aprende con sus pares y de la demanda del adulto mismo.

Las prácticas de los asesores corresponden a una práctica que –por muy heterogénea que sea, y que no se parece en nada a un modelo de enseñanza– se vuelve legítima, en cuanto que busca estrategias efectivas para lograr el aprendizaje en los adultos.

En este sentido, nos interesa otra categoría del nivel de conceptualización de la *participación periférica legítima*, que es el de *aprendizaje eficaz* que, aunque se refiere a los sistemas educativos no formales, aparece en la práctica de educación de adultos, como un aprendizaje del tipo del aprendiz. El asesor es un aprendiz del oficio. Así como los maestros no aprendieron en la Escuela Normal a enseñar, tampoco los asesores –que son voluntarios y de formación escolar heterogénea– aprendieron en lugar alguno el oficio. Por ello, su aprendizaje se da dentro del oficio mismo. Al igual que en el aprendizaje “artesanal”, como el del aprendiz, su aprendizaje no se centra en una sola persona, se aprende a través de todo el contexto, de todas las personas implicadas. Retomando lo que Rockwell y Mercado dicen respecto al trabajo docente:

Se reitera que los maestros se forman en las escuelas en que trabajan. Se sabe que en la escuela ocurre gran parte de la formación del maestro. [...] Este proceso es tan informal y se encuentra tan sutilmente integrado a la trama social de la escuela, que es difícil distinguirlo en el flujo cotidiano, compuesto de numerosos pequeños intercambios entre maestros, de consultas o reflexiones que se incorporan a las decisiones diarias sobre el propio quehacer. Sin embargo, esta formación en el contexto de la escuela parece tener una consistencia y efectividad decisivas. (Rockwell y Mercado, 1999:125)[11]

Así, el conocimiento que poseen los asesores con relación a su trabajo se construye, en gran medida, cotidianamente en la interacción con el grupo de adultos y otros asesores. En esta tendencia hacia la eficacia, los asesores echan mano de todas las estrategias posibles. Como sujetos, se apropian selectivamente de saberes y de prácticas, para sobrevivir y para realizar su trabajo.

Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos. (Rockwell y Mercado, 1999:128)

En cuanto a los conceptos de *práctica* y *saberes* en los asesores de educación de adultos, retomamos lo que Rockwell y Mercado (1999) utilizan para los docentes. La práctica docente tiene un sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares, cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social. La apropiación de saberes se da a lo largo de su experiencia profesional. "Saber ser maestro implica la apropiación de contenidos y teoría pedagógica, integrada a la habilidad de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad, sobre estos saberes se sustenta gran parte de su quehacer cotidiano" (Rockwell y Mercado, 1999:126).

Así, en el trabajo del grupo, observamos cómo el asesor explica y pregunta, dicta y bromea, se remite a sus conocimientos personales: habla de la energía eólica, de la energía eléctrica, luminosa y química. Deja de tarea

investigar sobre las características de este tipo de energía. Pasa a la clase de matemáticas:

Asesor: "Estábamos viendo números reales, ¿qué les parece unas cuantas divisiones y multiplicaciones... como para pasar el rato?" [12]

Anota en el pizarrón las operaciones, un alumno no entiende, lo pasa al pizarrón y le explica en voz baja. Pasa a los lugares, va revisando lo que hicieron los muchachos. Explica individualmente.

El enseñar y cómo hacerlo supone no sólo la reproducción, sino la integración y generación de conocimiento por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicitado como tal, pero no por ello ausente. "Desde esta visión [...] la docencia requiere de la incorporación de conocimientos de muy diverso origen, apropiados por los sujetos que lo ejercen. [...] Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana." (Rockwell y Mercado, 1999:126)

Todo lo anterior justifica el decir que el aprendizaje del asesor es un *aprendizaje* que se da *en contexto*: se realiza mediante la práctica con el grupo, en relación con otras instancias del INEA y otros asesores. El contexto inmediato del asesor es el aula y el grupo de adultos. Del aprendizaje situado, Rogoff incorpora los elementos: imaginación y acción creativa [13] ; en este sentido, el proceso de construcción del saber del asesor es selectivo e innovador; se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores sobre la práctica docente. Así, el asesor desarrolla estrategias que le permiten sobrevivir. Sobrevive en el aula mediante su "imaginación y acción creativa".

El "contexto de la práctica docente" abarca desde la situación inmediata en que actúa el maestro frente al grupo hasta la "totalidad social". Cada escala de contexto tiene su propia lógica: en lo "macro" y lo "micro". En la práctica docente real "son inseparables, de hecho, las rutinas recurrentes 'normales', y las acciones únicas, requeridas por la interacción inmediata con alumnos o generadas sobre la marcha para poder enseñar" [14] . Muchas

prácticas, que no se consideran dentro de lo que establece la "norma" institucional vigente, "corresponden a normas oficiales anteriores; otras representan recursos o estrategias que utiliza todo maestro al trabajar con los alumnos"[15] .

Así, el concepto de *participación periférica legítima* como "punto de vista analítico sobre el aprendizaje, una forma de entender el aprendizaje" cobra sentido en los aprendizajes del asesor de adultos. Esta perspectiva analítica, hace la distinción entre el aprendizaje y la instrucción intencional. El aprendizaje se da, independientemente de que haya o no intención de enseñar[16] . De esta forma podemos explicar los saberes del asesor, quien no se instruyó para ser tal en ninguna Escuela Normal, lo más cercano que tiene a una "instrucción intencional" son las capacitaciones que imparte el INEA. Sin embargo, éstas constituyen la norma institucional que surge, no como verdadera, sino como un modelo a seguir (transmitido desde arriba) y que se contrapone al quehacer didáctico cotidiano de los asesores.

En esta forma, podemos concluir, parafraseando a Lave y Wenger (1991), que las prácticas y saberes de los asesores de educación de adultos se constituyen en aprendizajes que impactan en las probabilidades transformativas del ser, llegando a ser "participantes histórico-culturales complejos" del mundo.

3. El concepto de comunidad de práctica

El *aprendizaje eficaz*, la *participación periférica legítima*, el *aprendizaje en contexto*, la *práctica* de los asesores en cuanto a la búsqueda de *estrategias efectivas* para lograr el aprendizaje en los adultos, nos remiten al concepto de *comunidades de práctica*. [17]

Creemos que este concepto nos proporciona el marco conceptual básico para explicar los resultados de nuestro análisis, ya que cada uno de los grupos abordados en nuestro estudio presentan las características que Wenger (2001) atribuye a las comunidades de práctica. Consideramos que este concepto organizador nos permite jugar con la significación que necesitamos para caracterizar la práctica de un grupo de educación de adultos y el sentido de la interacción que se da entre adultos y asesores. Con base en esto,

caracterizamos cada uno de los grupos como una comunidad de práctica; porque en cada uno de ellos sus miembros desarrollan una práctica específica que le da coherencia a su comunidad.

Wenger, señala "tres dimensiones de la relación mediante la cual la práctica se convierte en la fuente de coherencia de una comunidad"

- Un compromiso mutuo
- Una empresa conjunta
- Un repertorio compartido[18]

En cuanto **compromiso mutuo** este tiene que ver con la producción social de significado[19] , mismo que adquiere su pertinencia al "hablar de práctica". "La práctica no existe en abstracto. Existe porque hay personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente" (Wenger, 2001:73, 100).

En nuestro referente empírico la negociación de significado se da entre los miembros de cada grupo y no entre los asesores de los tres grupos. De hecho, poco o ninguno es el contacto que tienen los asesores de un punto de encuentro y otro. Por lo mismo, el compromiso que se genera se da dentro de cada uno de los grupos con los adultos como punto central, pero también con los otros asesores[20] ; la actividad de algunos asesores genera ciertas prácticas en los otros para llevar a buen término la empresa[21] . "La práctica -dice Wenger- reside en una comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen" (Wenger, 2001:100). Este punto también justifica el que cada grupo sea una comunidad de práctica por separado.

El compromiso mutuo permite *posibilitar el compromiso* "todo lo que sea necesario para hacer posible el compromiso mutuo será un componente esencial de cualquier práctica" (Wenger, 2001:101) En este sentido estar integrado a la práctica de una comunidad implica estar incluido en todo lo que tiene importancia: desde los elementos que caracterizan su trabajo como asesores, hasta la atmósfera que se crea más allá del grupo[22] .

Las *relaciones mutuas* de compromiso suponen tanto la *diversidad* como la *homogeneidad* en los integrantes de la comunidad de práctica. Wenger señala: "lo que hace que el compromiso con la práctica sea posible y productivo es tanto una cuestión de diversidad como de homogeneidad" (Wenger, 2001:102). La homogeneidad se deriva de pertenecer a una empresa[23] o una institución específica (en nuestro caso, al INEA) con todo lo que ésta conlleva; la diversidad radica en la individualidad de cada persona y en lo que esa individualidad aporta a la empresa. Cada uno de nuestros asesores ha desarrollado sus propias estrategias para la enseñanza de las matemáticas en el grupo y tiene concepciones muy específicas en cuanto a esta práctica[24]. Wenger nos dice que las relaciones que se derivan de una práctica compartida son diversas y complejas[25].

Hablar de compromiso mutuo es hablar de nuestra competencia y la de los demás. "Se basa en lo que hacemos y en lo que sabemos, además de en nuestra capacidad de relacionarnos significativamente con lo que no hacemos y lo que no sabemos, es decir, con las contribuciones y el conocimiento de los demás" (Wenger, 2001:103).

Como **empresa conjunta** la comunidad de práctica presenta tres características:

- es el resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo;
- la definen los participantes en el proceso mismo de emprenderla. Es su respuesta negociada a su situación y, en consecuencia, les pertenece en un sentido muy profundo, a pesar de todas las fuerzas e influencias que escapen a su control;
- no es una simple meta establecida, sino que crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica. (Wenger, 2001:105)

Sobre la primera característica, tenemos que como *empresa negociada* los individuos de una comunidad de práctica crean un contexto dentro del cual desempeñar su vida laboral. Esto es particularmente ilustrativo cuando se analizan las relaciones que establecen los asesores con el INEA.

Sobre la segunda característica, Wenger la señala como una *empresa autóctona*, en la medida en que se desarrolla en contextos más amplios pero a la vez conserva su particularidad como empresa específica de individuos concretos "su realidad cotidiana sigue siendo creada por los participantes dentro de los recursos y las limitaciones de su situación. Es su respuesta a sus condiciones y, en consecuencia, es su empresa." (Wenger, 2001:106). Esta característica tiene mucho que ver con las estrategias desarrolladas por los asesores en la enseñanza de las matemáticas.

La tercera característica que se refiere a un régimen de *responsabilidad mutua*, confiere a los participantes su pertenencia al grupo; de nuevo aparece aquí el elemento de la negociación "la práctica incluye las maneras en que los participantes interpretan los aspectos cosificados de la responsabilidad y los integran en formas vivas de participación [...] Definir una empresa conjunta es un proceso, no un acuerdo estático" (Wenger, 2001:109). La encontramos en las relaciones y el compromiso que cada asesor establece con su grupo y con cada uno de sus adultos –es decir, el compromiso con el aprendizaje de los adultos[26] – a la vez que con su sentimiento de identidad y de valoración a su función como asesor

El **repertorio compartido** es la tercera dimensión de la práctica. La comunidad de práctica, con el tiempo, desarrolla un repertorio compartido; éste es un conjunto de recursos compartidos por una comunidad que adquiere significación en la práctica y se materializa, para Wenger, tanto en acciones como en artefactos "Los elementos de un repertorio pueden ser muy heterogéneos. No obtienen su coherencia por sí mismos, como actividades, símbolos o artefactos concretos sino por pertenecer a la práctica de una comunidad empeñada en una empresa" (Wenger, 2001:110)[27] .

El repertorio compartido presenta dos características que le permiten convertirse en un recurso para la negociación de significado:

- *refleja una historia de compromiso mutuo;*
- *sigue siendo intrínsecamente ambiguo.* (Wenger, 2001:111)

Dicho repertorio recibe su significado mediante “el mismo proceso de negociación” dentro del contexto de prácticas concretas y en circunstancias específicas. Tiene la virtud de ser un punto de referencia compartido; pero, a la vez, de dar pie a la generación de nuevos significados, de aplicarse a nuevas situaciones.

El repertorio compartido en nuestros ejemplos se advierte claramente en los elementos que observamos dentro de los grupos, y que caracterizan a cada uno de éstos, ya que son distintos de un grupo a otro. Las rutinas, la disposición de lugares, las bromas, las actividades que –aun sin ser anunciadas por el asesor– son anticipadas por los adultos, son todos ejemplos de este repertorio compartido[28] .

En conclusión, una *comunidad de práctica* es una comunidad creada con la intención de lograr una empresa compartida; se caracteriza porque el aprendizaje colectivo que se da dentro de esta empresa se concreta en prácticas específicas que reflejan tanto la búsqueda de ese logro como las relaciones sociales que se establecen entre los miembros de esa comunidad.

Por lo tanto, la práctica así conceptualizada se caracteriza por ser una práctica donde cada uno de los miembros busca “realizar su trabajo y tener una experiencia laboral satisfactoria” (Wenger, 2001:71). Es siempre una práctica social, ya que se ubica en un contexto histórico y social dentro del cual adquiere significado la actividad: “El proceso de participar en una práctica siempre implica a todas las personas, actuando y conociendo al mismo tiempo” (Wenger, 2001:72). La práctica es la fuente de cohesión de una comunidad; es un proceso mediante el cual se experimenta el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo y es a este proceso al que Wenger denomina *negociación de significado*[29] .

El sentido de la *negociación de significado* también le da un carácter único a cada uno de nuestros grupos estudiados y fortalece la idea de que cada uno de ellos es una comunidad de práctica.

-
- [1] Avila Storer, A. (1989).
- [2] Avila, A. y Waldegg, G. (1997).
- [3] Por ejemplo, el concepto de "transferencia del aprendizaje". Los estudios de Jean Lave demuestran que los procesos de transferencia han sido históricamente mal planteados, ya que los conocimientos que reciben los niños en la escuela primaria, no se transfieren a la vida cotidiana de la vida adulta. (Lave, 1991).
- [4] Cuyas aportaciones individuales hemos señalado en el apartado que precede a esta sección.
- [5] Cuando pensamos en la práctica docente del maestro normalista, independientemente de su formación académica, sabemos que como tal se forma en el aula. Si esta percepción la transferimos al asesor cuyo desempeño se asemeja mucho al de los docentes y cuya formación profesional, en muy raras ocasiones se remite a lo pedagógico, con mayor razón podemos asegurar que se "forma" como asesor en la práctica.
- [6] Rockwell y Mercado, 1999.
- [7] Rockwell y Mercado, replantean "el problema en términos de dos normas, una 'oficial', expresada generalmente en documentos, y otra 'real', que se tendría que inferir de la práctica cotidiana de los sujetos en la escuela." (Rockwell y Mercado, 1999:118).
- [8] Rockwell, E. y Mercado, R. , 1999.
- [9] Lave. J. y E. Wenger, 1991.
- [10] "A similar concept has been proposed by Jean Lave and Etienne Wenger (...), who argued that learning is a matter of changing understanding as individuals engage as 'legitimate peripheral participants' in communities of practice." (Rogoff, 1999:2).
- [11] Esta efectividad de los docentes –y en nuestro caso del asesor- nos recuerda la efectividad del aprendiz en cuanto al aprendizaje de su oficio. En el caso de los aprendices de sastres, señalan Lave y Wenger, "cómo pudieron comprometerse con un modelo común, estructurado, de experiencias de aprendizaje sin ser enseñado, examinado o reducido a una copia mecánica de las tareas cotidianas de los sastres y cómo ellos llegaron a ser, con pocas excepciones, maestros sastres experimentados y respetados". (Lave y Wenger, 1991:30).
- [12] Se hace referencia a una observación previa realizada antes de la selección de la muestra. El grupo observado es de secundaria, constituido casi en su totalidad por muchachos: de 9 alumnos 8 son jóvenes y un adulto. La asesoría corresponde a Ciencias Naturales y Matemáticas; el asesor es estudiante de química en el IPN.
- [13] Cuando cita el caso de alguien a quien le enseñaron a cocer pan, Rogoff señala: "Cada paso en el proceso de construcción del horno, tenía una historia. El lenguaje era la herramienta que mi madre usaba para asistirme en la tarea, pero también era la herramienta para enseñarme el significado y la importancia de lo que estábamos haciendo juntas. Sus historias estaban llenas de valores, creencias y significados que reflejaban nuestra realidad social. Pero lo más importante, sus historias me mostraban que la gente ha sobrevivido con imaginación y acción creativa". Recolección de Héctor Rivera, citado por Rogoff, 1999:1.
- [14] Rockwell y Mercado, 1999:120.
- [15] Rockwell y Mercado, 1999:118.
- [16] Lave. J. y E. Wenger, 1991.
- [17] Los conceptos de *procesos*, *saberes* y *prácticas docentes* manejados inicialmente se ajustan a lo que Wenger (2001) denomina *comunidades de práctica*, considerando, además, que este último concepto produce una caracterización más amplia y manejable que los conceptos iniciales. Por otra parte, el mismo Wenger menciona que los conceptos de *aprendizaje situado* y *participación periférica legítima* (conceptos que ya habíamos retomado para explicar el aprendizaje de los asesores) son antecedentes de este concepto. En la parte introductoria de su libro sobre comunidades de práctica, Wenger escribe: "En un libro anterior, la antropóloga Jean Lave y yo intentamos destilar –a partir de varios estudios etnográficos del aprendizaje- lo que estos estudios podrían aportar a una teoría general del aprendizaje. Nuestro propósito era expresar qué había en el aprendizaje que lo hacía parecer tan absorbente como proceso. Con este fin empleamos el concepto de participación periférica legítima para caracterizar el aprendizaje. Queríamos ampliar las connotaciones tradicionales del concepto de aprendizaje, desde la relación profesor/estudiante o maestro/aprendiz hasta la relación de participación cambiante y de transformación de identidad de las comunidades de práctica. Así pues, los conceptos de *identidad* y de *comunidad de práctica* eran importantes para nuestro argumento, pero no fueron el centro de interés y, en su mayor parte, se quedaron sin analizar. En este libro he dado protagonismo a estos conceptos, los he explorado en detalle y los he empleado como principales puntos de acceso a una teoría social del aprendizaje." (Wenger, 2001:29)
- [18] Wenger, 2001: 99, 100.

- [19] Esta producción social de significado no nos es ajena sobre todo desde la perspectiva antropológica en donde lo que buscamos es darle una significación al mundo observado; es decir, como parte de la investigación etnográfica lo que pretendemos es hacer una descripción densa de los hechos. En palabras de Geertz "...todo el quid de un enfoque semiótico de la cultura es ayudarnos a lograr acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos, de suerte que podamos, en el sentido amplio del término, conversar con ellos." (Geertz, 2000:35)
- [20] Sólo en el grupo A el asesor está sólo, en los otros puntos de encuentro hay varios asesores.
- [21] Como por ejemplo, si un asesor no va los otros se hacen cargo de sus adultos.
- [22] La asesora C, por ejemplo, comentaba con sus alumnas vivencias muy específicas como el hecho de que varias de ellas habían sido despojadas de su salario al viajar a sus pueblos. Esto se hacía mientras se desarrollaba la actividad propia de la clase (las chicas comentaban sus estrategias para guardar el dinero y evitar ser robadas). El robo es una vivencia de todos los que vivimos en la ciudad, pero el diálogo de esta asesora con sus alumnas reflejaba el contexto específico en el que ellas se mueven y el conocimiento que de ello tenía esta asesora.
- [23] La pertenencia a una empresa tiene el sentido aquí de buscar un propósito común, que los identifica como comunidad.
- [24] Los asesores de nuestro estudio, también han desarrollado sus propias concepciones en cuanto al aprendizaje, al adulto y a su función.
- [25] Y esta complejidad radica en buena medida en la diversidad de los integrantes, pero, y sobre todo, en que todos y cada uno son importantes para la comunidad de práctica, de ahí su complejidad y diversidad. Esta idea se ve reforzada con el hecho de que todos los grupos son diferentes, aunque el asesor sea el mismo.
- [26] La empresa de enseñar a un grupo de adultos. Al respecto Wenger señala: "Produce relaciones de responsabilidad que no son sólo limitaciones o normas fijas. Estas relaciones no se manifiestan como conformidad, sino como la capacidad de negociar acciones de una manera responsable para la empresa. El proceso entero es tan generativo como limitador. Hace avanzar la práctica tanto como la controla." (Wenger, 2001:109)
- [27] Esta idea nos recuerda el concepto de *artefacto cultural* manejado por Holland y Cole (1995) quienes dicen que un artefacto es un aspecto del mundo material que tiene un uso registrado colectivamente y que será modificado a través de la historia y por los propósitos de la acción humana.
- By virtue of the process of their creation and use, artifacts are simultaneously ideal (conceptual) and material. To be sure, artifacts have a necessary material aspect and they are manufactured or produced in the sense that they are created in the process of goal directed human actions. But they are ideal in that their material form has been shaped by their participation in the interactions of which they were previously a part and which they mediate in the present. They are, in effect, one form of history in the present. Their history, collectively remembered, constitutes their ideal aspect. (Holland y Cole 1995: 476)
- [28] Un ejemplo de esto lo encontramos en el grupo C; las alumnas ya saben que cuando la asesora califica la tarea ellas tienen que hacer 10 veces cada palabra del dictado que tuvieron mal.
- [29] Sobre el concepto de negociación de significado Wenger nos dice: "Mi propósito es que el término negociación transmita la idea de una interacción continua, de un logro gradual y de un proceso de toma y daca. El hecho de vivir en el mundo no quiere decir que formemos significados independientemente de ese mundo o que sea el mundo el que nos imponga esos significados. La negociación de significado es un proceso productivo, pero negociar un significado no quiere decir construirlo desde cero. El significado no es preexistente, pero tampoco es simplemente inventado. El significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único." (Wenger, 2001:

}

Capítulo III

LOS GRUPOS A, B Y C: TRES COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Este capítulo -que da cuenta de los resultados obtenidos en nuestro trabajo etnográfico [1] - muestra como los grupos A, B y C constituyen tres comunidades de práctica; porque, como grupos encaminados a un fin, establecen una negociación de significado en torno a una actividad. Entretejen ramas de significados muy específicos que tienen que ver con un contexto específico, con una actividad específica y con interacciones específicas.

Los grupos A, B y C constituyen comunidades de práctica no sólo porque en cada uno de ellos existen relaciones de interacción y de proximidad geográfica entre sus miembros sino “porque mantienen unas relaciones de participación mutua muy densas que se organizan en torno a lo que han venido a hacer allí” (Wenger, 2001:101).

1. Construcción colectiva de una práctica local

El INEA es el contexto institucional a partir del cual podremos analizar *la actividad mediante el compromiso mutuo en la práctica* de nuestros asesores. Esta relación con la institución, le va a dar sentido a las acciones de los sujetos de las comunidades de práctica. Para hacer lo que se espera que hagan, los asesores desarrollan una práctica con una inventiva que es exclusivamente suya. Ésta puede estar relacionada tanto con lo que la institución desea como con lo que no desea. Para cumplir su tarea de una manera eficaz, en estas tres comunidades de práctica, se desarrollan maneras locales de dar respuesta a estas exigencias institucionales; así como formas de eludir su control.

Estas dos características -inventar maneras locales para desarrollar su trabajo de manera eficaz e idear maneras de eludir el control institucional- forman parte de los elementos que caracterizan a las comunidades de práctica como una *empresa autóctona*. Es decir, aunque lo institucional es una influencia omnipresente de la cual los asesores no pueden escapar; su práctica, a fin de cuentas, no está determinada por la institución[2] .

Con fines de exposición (que en cierto modo también correspondieron al nivel de análisis) se ha subdividido este capítulo, así como el primer apartado, en el cual abordamos a la capacitación, la evaluación y la normatividad institucional considerándolos como elementos de la práctica de los asesores que tienen que ver más estrechamente con el contexto institucional. Sin embargo, como en sentido estricto todo el quehacer del asesor tiene que ver con este contexto, es la primera -y no esta última- la razón de la subdivisión.

1.1 Condiciones institucionales

Las concepciones que tienen los asesores sobre lo institucional[3] , son importantes ya, que a través de ellas, podemos percibir el nivel de su compromiso y con quién se tiene ese compromiso. Lo institucional es concebido como algo que se contrapone a la realidad y que hay que obedecer, porque está por encima de adultos y asesores[4] . Es algo a lo que se tienen que subordinar -por lo menos en apariencia- aunque consideran que no es algo que ayude al trabajo con los grupos. “Como todas las escuelas, tienen que seguir el programa oficial y el programa oficial tiene más descansos que trabajo” [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:14 (96:101)][5] .

La cita anterior, así como la siguiente, muestran como en la concepción particular del INEA que tiene el asesor subyace su concepción general de la institución educativa.

“Aa: Ver qué interés tiene el alumno, para que saque mayor provecho y le sea más interesante y se le haga más fácil. Atendiendo a los intereses del alumno y no a los requisitos, que siempre han sido, en educación ¿no? de que se deben cumplir y ya; a ver cómo. O sea, si no te interesa, pues ni modo, tienes que cumplirlo, aprenderte tales temas porque así es la vida” [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:16 (170:176)][6] .

Los asesores consideran que el INEA -al igual que cualquier otra institución educativa- no toma en cuenta al adulto, no respeta sus intereses. En su concepción, el discurso institucional se contrapone a la realidad “en la práctica es lo contrario. En lo teórico, ahí sí te dicen una cosa pero en la

práctica es lo contrario. 'iTienen que cumplir con esto!' y ya ni modo" [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:17 (177:183)]

En el caso del grupo C, las dos asesoras entrevistadas enfatizan la separación entre su vínculo con el INEA y el trabajo que realizan en el grupo. Ellas consideran que trabajan para la gente y no para la institución:

"E: ¿Qué le interesa al adulto aprender cuando ingresa al INEA?

A2c: Al INEA quien sabe. Aquí lo que les interesa es poder leer (risas). En el INEA no sé que les interese. Pero aquí les interesa aprender a leer y a hacer cuentas." [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:37 (265:274)]

Defienden su autonomía respecto al INEA, al que en realidad sólo se vinculan porque les proporciona los materiales y la certificación.

"E: ¿Si dependen ustedes directamente del INEA?

Ac: Mira, este..., a mí, por ejemplo, me gusta ser anónima. A mí me gusta ayudar anónimamente, yo lo hago con mucho gusto" [P 5: ENTREVISTA C-1.txt - 5:25 (244:249)][7]

"E: ¿Pero, sí están con el INEA?

Ac: Sí. Pedimos todos los libros del INEA. Siempre los hemos trabajado. Precisamente porque nos dan el papel, porque nos dan los papeles y los libros, por eso trabajamos con ese método del INEA" [ENTREVISTA C-1.txt - 5:26 (250:253)].

Ellas se asumen, como centro de enseñanza independiente del INEA. Se sienten más identificadas con su vínculo religioso[8] que con el institucional.

Además, en el caso del grupo C encontramos la figura de la señora Villarreal (A2c) quien, además de ser asesora, es también la responsable del *punto de encuentro*. Su función en muchas ocasiones hace pensar en la de un director, con las concomitantes características de liderazgo. La señora Villarreal manifiesta que no le interesa el vínculo personal con la institución. Sin embargo, realiza una labor muy relacionada con lo institucional ya que ella es la que constituye el verdadero enlace, o vínculo, con el INEA. De la función

que realiza, en este sentido, podemos hacer referencia a los comentarios de la asesora C:

“Ac: Alma es la que lleva y trae todos los papeles, ella es la que pide los exámenes, como ella es la que tiene más tiempo, entonces, es la que pide exámenes, es la que está pendiente de los papeles de las niñas, nos pide los Certificados. Ella directamente va allá, es la única, nosotros estamos detrás, como quien dice. Pero ella es la que maneja todo, la señora Alma.” [ENTREVISTA C-1.txt - 5:25 (244:249)]

“E: ¿Ahorita están registradas todas en el INEA?

Ac: Ah, sí, todas, cada una, sí. Con su credencial, sí, todas desde que inician las va y las registra...” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:84 (805:814)]^[9]

“Ac: El primer asunto... si vienen a secundaria, lo primero que tienen que hacer es presentarle el certificado (de primaria) a la maestra Villarreal. Sí, sí, entonces, ya viéndolo, les dice 'isácame una copia!' se queda la maestra Villarreal con la copia, se la lleva allá (al INEA) para que les den su credencial y ya les den los libros y empiecen a trabajar” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:8 (100:105)].

“Ac: (...) Fue otra cosa, que también nosotros siempre le decíamos, pues a la maestra Villarreal, porque ella es la que directamente habla allá” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:54 (500:512)]

Este pasaje nos hace recordar lo que Wenger dice alrededor de los impresos que impregnan todo tipo de actividad humana y que aquí tiene que ver con los trámites institucionales para el registro de los adultos:

“...la posición de los datos y del cálculo se estipulan en función de las líneas que contiene el impreso hasta el punto de que saber qué hacer a continuación no exige ninguna interpretación del propósito subyacente al impreso en sí. [...] El impreso elimina de la ejecución del procedimiento la necesidad de asumir la responsabilidad de su significado. [...] La conformidad no requiere comprensión.” (Wenger, 2001:64)

Pero en este caso la asesora C va mas allá, ya que al no involucrarse con el llenado de la documentación mantiene no sólo una distancia con la comprensión de esa parte de la actividad del punto de encuentro; sino también una distancia con todo instrumento contractual que le es ajeno a su práctica (y el hecho de no percibir pago alguno por esta función favorece ese distanciamiento). Debido a que la Sra. Villarreal es la que tiene como función encargarse de lo administrativo, la asesora C no necesita involucrarse con los trámites institucionales ya que su función, en esta comunidad de práctica, no depende de ello. El rol que cada una de estas asesoras desempeña en este punto de encuentro representa una respuesta *compleja y negociada colectivamente* en una comunidad de práctica.

Regresando a nuestros tres asesores, cuando se les pregunta por el apoyo que reciben del INEA los tres coinciden en que el apoyo sólo se relaciona con los materiales (libros); y en no pocas ocasiones los libros se entregan nada más al adulto.

“E: ¿Qué tipos de apoyo te proporciona la institución?

Aa: Pues las guías, nada más las guías del servicio..., este... de la Defensa Nacional, de SEDENA, que son las guías que les presto a ellos” [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:68 (232:243)][10]

“Ab: Los libros... Nada más.” [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:57 (190:193)][11]

“Ac: Pues los libros.... Nada más los libros.” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:36 (337:342)]

Aunque este apoyo es relativo ya que no siempre están a tiempo “Luego faltan, generalmente ese es el problema, que vas a la Coordinación y que no hay libros porque ya se acabaron”[12] . Además, no todos los asesores cuentan con ellos “yo no tengo, o sea a mí me... yo agarro los libros de los adultos, son los que hojeo, y veo más o menos cómo manejarlos.”[13]

En el grupo C, me tocó presenciar el cambio del MPEPA[14] a la modalidad del MEV[15] , siendo testigo de que los libros que les prometieron en enero,

todavía no llegaban en febrero: "¡mira, no vino hoy! y supuestamente hoy nos traía los libros. No tenemos libros."^[16]

Sin embargo, a pesar de la constante de reconocer como único apoyo institucional el que se relaciona con la dotación de materiales, sí reconocen el papel de la institución en lo administrativo al proporcionarles certificados, credenciales, etc. Desgraciadamente, ninguno de los asesores percibe el apoyo técnico-pedagógico, ni siquiera el que reciben a través de las capacitaciones, esto habla de lo poco que se vincula el trabajo institucional con lo técnico-pedagógico.

1.1.1 El papel del técnico docente

Los técnicos docentes –que por lo general cubren plazas en el INEA- son los que normativamente funcionan como enlace entre los grupos y la institución. Cada técnico docente tiene su estilo de trabajo y es el trabajo de éstos lo que los asesores perciben, comúnmente, como apoyo institucional.

Los tres grupos observados pertenecían a dos técnicos docentes: Yolanda y Federico. De este último, dependían los grupos A y C; mientras a Yolanda correspondía el grupo B.

Cada técnico docente tiene varios *puntos de encuentro*, que corresponden a una zona, dentro de la región que abarca la Coordinación.

En el *punto de encuentro* donde localizamos al grupo B, encontramos todos los niveles (alfabetización, primaria y secundaria) atendidos por 4 asesores, que dependían de un titular del *punto de encuentro* (Lucía) de ese centro exclusivamente, cuya función, aparentemente, es de supervisión.

En general, Yolanda se encargaba de todo lo administrativo. Ejercía mucha influencia en el grupo, determinaba qué exámenes presentar, qué libros se iban a estudiar, etc. Se presentaba para ver la inscripción de adultos o para incorporar otros y también para dar los resultados de los exámenes (sólo las calificaciones), resultados que entregaba directamente a los adultos. Si alguno de los asesores quería saber los resultados se lo tenía que preguntar directamente al adulto.

“Ab: Matemáticas, ahorita, lo han dejado al último, pero hemos visto lo que es Español, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Historia de México en los tres niveles. (...) Sí, porque ella, o sea, a mí nada más me dicen 'voy a hacer tal examen dentro de 15 días' y en base a eso, pues, ya pedimos los libros. Porque sí, Yolanda y Lucía son las que les dicen 'la voy a meter en tal materia' y así... Entonces ellas son las que deciden que materias se van a presentar.” [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:16 (161:176)][17]

“E: ¿Y en primaria, en qué nivel, con qué libros se está trabajando ahorita?

Ab: Ahorita, estamos con... bueno tenemos uno que era de Matemáticas que nos lo cambiaron a la mera hora y estamos con lo que es Vida Laboral, Vida Nacional, Vida Familiar y Nuestra Palabra que es como Español ... Español 2, creo.” [18] [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:20 (182:185)]

En el caso de Federico, éste daba más autonomía a los grupos. En el *punto de encuentro* al que pertenecía el grupo A, encontramos a éste como único grupo. En este caso el asesor atendía a todos los alumnos y niveles[19] y él se encargaba de todo lo administrativo. En el *punto de encuentro* al que pertenecía el grupo C, encontramos 4 asesores que se dividían los niveles de atención por grupo, existiendo un grupo de alfabetización, un grupo de primaria (de la asesora observada) y dos de secundaria. En este centro, la señora Villarreal, quien también atendía un grupo de secundaria, se encargaba de todo lo administrativo.

No obstante, se presume que la aparente autonomía de estos dos grupos se debe, más bien, a una falta de atención por las necesidades de los grupos que a una cualidad del técnico docente, como se infiere de lo que dice la asesora entrevistada “...o hay veces viene Federico, que ahí viene casi nunca ¿eh?, casi siempre. Sí. Pues es que no tienen tiempo, yo no sé si tengan muchas escuelas o por qué están tan complicados, porque allá viene de vez en cuando....”[20]

Esta falta de atención afecta las condiciones del trabajo técnico pedagógico de los asesores. En el caso del grupo C, se refleja claramente en el hecho de que a principios de febrero de este año, todavía no recibían los nuevos libros de texto con los que se tenía que trabajar.

“Ac: Pero pues ves, mira, ahora tampoco vino Federico y el lunes tampoco porque....

E: ¿Desde cuándo está viniendo?

Ac: Desde el miércoles, desde ayer... no vino. Hoy tampoco. El lunes no funciona su coche. Entonces será hasta el miércoles, y eso si puede venir y así se van pasando las semanas ¿verdad?” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:55 (509:516)]

“E: ¿Y mientras ustedes qué están haciendo?

Ac: Pues ahorita trabajando con lo mismo, haciéndoles sus ejercicios.

E: ¿De alguna manera les dijeron que suspendieran el trabajo con los libros?

Ac: Sí, sí, pues sí. Porque ya no les va a valer el que hagan otra cosa. Tienen que trabajar.... este año tienen que trabajar con el sistema nuevo, todas las de primaria. (...) Eso. Entonces son cosas que también ¿verdad? te limitan de alguna manera.” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:56 (517:523)]

La única presencia institucional constante es la de los evaluadores, sin embargo, ésta depende del número de adultos que vayan a presentar examen. “Los que sí vienen... Mira, aquí vienen, por ejemplo, para hacer examen, si hay más de 15 niñas se hace el examen, si son menos tienen que ir al INEA...” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:84 (805:814)]

1.1.2 Relación laboral

En cuanto a la, podemos decir, relación laboral que se establece entre el INEA y los asesores entrevistados nos encontramos 3 tipos:

- Pago por productividad
- Servicio Social
- Voluntariado

El pago por productividad es la gratificación bimensual que reciben los asesores dependiendo de los exámenes acreditados y de los certificados obtenidos. En esta categoría se encuentra el asesor del grupo A.

“E: ¿Y tú tienes algún sueldo por parte del INEA?

Aa: No. Antes si era sueldo fijo, eran \$480.00 y ahora es de acuerdo al número de exámenes, certificados, nada más... por productividad. Número de exámenes presentados, aprobados y número de certificados, o sea alumnos que terminan.” [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:59 (550:555)]

“Aa: Y depende del número de alumnos que tengas, te puede ir bien o te puede ir mal. A veces, hay rachas de que terminan muchos, pero al mismo tiempo que terminan, ya para la próxima, pues ya no están.” [ENTREVISTA A-2 (v.at.).txt - 2:66 (540:544)]

Los jóvenes que prestan su Servicio Social son uno de los recursos que tiene el INEA para cubrir la demanda de atención. Sin embargo, este recurso es transitorio, ya que una vez cumplido su Servicio Social, los jóvenes se retiran del INEA -aun cuando les haya gustado trabajar con los adultos- buscando mejores oportunidades de empleo[21] . En esta categoría encontramos a la asesora del grupo B.

“Ab: Bueno, me dieron una beca, pero se supone que se daba al final del Servicio Social y ahora nos lo adelantaron, pero nada más. (...) es una beca nada más que se da.... el único pago y ya.. Y ése me lo dieron hace como dos meses.” [ENTREVISTA B-1 (v.at.).txt - 3:12 (118:126)]

“Ab: Bueno me dieron..., dividido en lo que fue SEDESOL creo y el INEA, fueron mil ochocientos en total. (...) creo que mil cuatrocientos fueron de SEDESOL, a no ser que me esté confundiendo y los otros trescientos y pico, me parece, que

fueron de aquí. Pero no estoy muy segura. No sé si fue así, o fue al revés, pero el total fueron 1 800.

E: ¿Por cuánto tiempo?

Ab: Pues mi servicio va a durar 9 meses, sí, porque en mi escuela son 780 horas. 300 horas más que lo normal, entonces son 3 meses más." [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:77 (636:644)]

Finalmente, en el grupo C nos encontramos que las 4 asesoras que atienden este *punto de encuentro* son mujeres de buena posición que voluntariamente apoyan al círculo de estudios del INEA. En este caso, ninguna de ellas recibe remuneración económica por el servicio. A esta modalidad la he denominado "voluntariado". La asesora del grupo C, se encuentra en esta categoría, siendo una persona que ha prestado sus servicios en alfabetización y primaria por un espacio de 15 años.

"E: ¿Tú recibes algún estímulo económico por esto?

Ac: No, no, nada. Nuestro estímulo ¿sabes cuál es?... el ver que pasan a secundaria. (...) esa es nuestra paga, esa." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:79 (754:761)]

"E: ¿Entonces ustedes no reciben del INEA?

Ac: No, ni un quinto, ni un centavo. Hace muchos años me decía a mí Alma (se ríe) que creo que les daban 35 pesos, una cosa simbólica. Pues no para qué, bendito sea Dios no nos hace falta y pues, realmente venimos a hacer una labor que nos gusta. De corazón la hacemos, no lo hacemos por los 35 pesos que nos pudieran haber dado hace tantos años, pues no, o a lo mejor era menos, no sé, yo ni idea tengo ahorita cuánto den, porque nuestra meta es de ayudar, ayudar, no es el dinero por eso nunca aceptamos nada. Ni Alma, nadie, nadie tenemos estímulo. Nada más, te digo, el estímulo es de que estudien y se preparen y saquen su.... pues que estudien más que nada que estudien bien." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:80 (762:770)]

En cuanto a exigencias institucionales relativas al número de adultos incorporados y/o acreditados parece ser que ésta sólo la reciben -

directamente del INEA- los técnicos docentes y no los asesores. Dependiendo del técnico docente la presión que se ejerza sobre los asesores para lograrla.

"E: ¿De parte de la Institución se te exige un número de adultos atendidos o acreditados?

Aa: No, no.

E: ¿Y antes, cuando estabas, por estímulo?

Aa: No, era igual. Sólo cuando era el Servicio Social, sí. Tenías que entregar una lista con un número determinado de alumnos atendidos, cómo iban aprobando el examen. Nada más, pero ya después de eso, ya." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:54 (458:463)]

"Ab: No, porque muchas veces yo he llegado a atender, por ejemplo, a todos y no me exigen algo así.

E: ¿Ahorita a cuántos estás atendiendo?

Ab: Como nueve o diez. Estoy atendiendo a 3 de secundaria, y los demás de primaria." [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:46 (389:399)]

"E: ¿Todos presentan examen?

Ab: Sí, bueno, se supone que todos deben de pasar, debería, pero no se me exige. 'Que tienen que pasar tantos adultos' bueno a mí nunca se me ha dicho. No sé, porque yo tengo la suerte de que todos los alumnos que tengo, que han presentado, sí han pasado, a lo mejor si reprobaran algunos, sí me dirían 'tienen que aprobar todos' o algo así, pero no, ahorita no." [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:45 (380:386)]

"Ab: No hasta ahorita no, nomás me dicen 'van a presentar tantos su examen' pero hasta ahorita no me han dicho tienen que aprobar tantos o algo así, no." [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:72 (451:454)]

"Ac: Eso se lo hubieras preguntado a la maestra Alma. No, creo que no. Inclusive creo que somos de los mejores de Coyoacán,

no es por.... pero sí, sí. El mejor, sí inclusive a la maestra Alma, pues, la tienen aquí (hace un gesto con la mano que significa muy considerada o muy estimada) porque pues saca los grupos mejor, sí." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:60 (582:586)]

Sin embargo, lo que dicen los asesores es relativo ya que para los que reciben el pago por productividad éste funciona como presión institucional para cumplir con un número de adultos determinado. En cuanto, a la asesora del grupo B, el hecho de que todos los adultos tengan que presentar exámenes y que la técnico docente determine cuántos y de cuáles libros, viene siendo una presión (si se quiere, indirectamente) para cumplir metas. De hecho el técnico docente del grupo B comentó que del INEA (no se especificó si fue del D.F. o central) les dieron una plática en la que se enfatizó que si no se cumplía la meta fijada para la Coordinación en este año, iba a haber despidos.

1.1.3 Los locales de trabajo

Otro elemento en el que no siempre se ve claro cuál es el papel de la institución es el que se relaciona con los locales en que se trabaja. Aunque en este aspecto el discurso oficial del INEA dice aprovechar al máximo los recursos de la sociedad, en algunos casos parece función de los asesores y no de la institución el lograr obtener estos locales:

"Ac: Estuvimos batallando. Cuando yo entré estaban aquí unos cubículos, a un lado de la Parroquia, y algún problemita -yo no sé- que hubo, que entonces el sacerdote ya dijo que ya no podía, que iba a arreglar. Y sí, hizo un salón grandote -de multiusos- y nos quitó todos los cubículos. En cada cubículo tenías tu pizarrón, estábamos muy a gusto, ahí duramos un buen tiempcito. Después de que nos sacó, andábamos laberinteando: nos prestaban la Asociación... que está acá cerca, pero no nos prestaban adentro, porque estaba cerrado, nos prestaban las bancas del patio. Había veces, hacía aire, llovía... Nooo, te enfermabas de gripe, de la garganta. Así anduvimos un buen tiempo hasta que, pues, ya muy desesperada Alma, vino a hablar con la maestra, con la Directora y dijo que ésta era nuestra casa, que viniéramos. Entonces, ya, de ahí para acá, pues felices de la

vida. Pero sí hubo un tiempcito que estuvimos ¡ay! que no hallábamos ni dónde. Nada más que de veras, muchas veces es las ganas que tienes tú... y ellas también, no cabe duda. No, no faltaban y pues tú tampoco puedes faltar y aunque lloviera e hiciera aire y pues 'vámonos porque hay viene el agua, y las nubes negras, negras. ¡Vámonos! antes de las 7'. Y en esta época de oscuridad a las 6, 6 y media, les dejabas a la carrera tarea y se iban, porque ya no veías. No, no había nada. Ni las bancas. Hincadas en las bancas ahí de cemento y hay como 3 nada más, unas aquí paradas. ¡Ay, no, muy triste, muy triste! [ENTREVISTA C-1.txt - 5:12 (125:145)]

“Ac: Pero mira, ya estamos aquí... y aquí, por eso, es de que fíjate que respetamos mucho precisamente el horario. En primer lugar, nos dijeron, con la situación de que *'entren todas a las 5, o 5 y 5, pero todas juntas, porque el personal que está trabajando en la tarde no está a disposición de ustedes, está trabajando, está lavando, trapeando y no puede estar a disposición de ustedes, por lo que tienen ustedes que comprometerse a que entren a la misma hora y salgan también todas juntas, que no estén entrando y saliendo'*. Tenemos que respetar tanto la entrada como la salida y luego que no haya hombres, también esa fue otra regla.” [ENTREVISTA C-1.txt - 5:13 (147:158)][22]

La situación que observamos en este *punto de encuentro* puede ser relevante en el sentido de que muestra, con mayor claridad, la relación de independencia que se establece con la institución y el papel que esta misma juega en algunos aspectos de la realidad.

Mientras que las asesoras del *punto de encuentro* al que pertenecía el grupo C sí tenían que buscar su propios locales, los otros dos asesores -cuya independencia del INEA no se mostraba tan absoluta- no tenían problemas con el local, ya que era prestado por parte de la Delegación o de instituciones de gobierno.

Tal vez esta situación del grupo C redundaba en el beneficio de ser más autónomos e independientes de la Institución. Lo que podría ser una desventaja, tal vez sea una ventaja.

Las situaciones de contexto son importantes, en el sentido que dan significación a las prácticas específicas que se generan a partir de la inventiva de los individuos para dar continuidad y sentido a una empresa compartida. Por ello, tiene sentido abordar aquí tanto lo referente al local como a los días y horario de trabajo.

1.1.4 Horarios de trabajo

En cuanto a los días y horario de trabajo encontramos que cada grupo se rige de manera distinta; por ejemplo, mientras unos trabajan en la mañana otros lo hacen por la tarde. Inclusive el control del acceso es distinto en cada grupo, dependiendo de diversas circunstancias que, algunas veces, son ajenas a los asesores.

Por ejemplo, el grupo A era atendido en un Centro Cultural del ISSSTE. Este grupo se reunía por las tardes, de 6 a 8, los días lunes, miércoles y viernes.

El grupo B era atendido en un Centro Comunitario del DIF. El grupo se reunía todos los días por las mañanas, de 11 a 13 horas, aunque frecuentemente los adultos se quedaban más tiempo aun cuando ya se habían ido los asesores. La asesora observada en este centro no asistía los martes, sin embargo, los adultos que ella atendía sí asistían y eran atendidos por otros asesores.

El grupo C trabajaba en un colegio particular. El Colegio era prestado por su dueña directamente a una de las asesoras (la señora Villarreal). Los días de sesión eran los lunes, miércoles y jueves de 17:00 a 19:00 horas. Pero, por lo general, las clases empezaban entre las 17:05 y las 17:15 ya que, como el local era prestado, no había libre acceso a él. Las asesoras -que generalmente llegaban antes de las cinco- se esperaban en la puerta de la escuela a que llegaran todas las alumnas para poder entrar. Otra característica de este centro es que no había hombres, ya que era una de las condiciones que ponía la dueña para prestar la escuela.

La constante en los tres grupos fue que los días y horario de trabajo no tenían que ver con decisiones personales de los asesores, ni del INEA, sino con la situación que en cada caso tuviera el local.

"Aa: Bueno, en este lugar, ya está establecido por el Centro Cultural. Como utilizan el Centro para diferentes actividades, nos tenemos que ajustar a ese horario." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:75 (478:480)]

"Ab: Pues a mí me dicen, no sé quien los fija la verdad , pero me dicen... Al principio me dijeron que eran de once a una" [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:71 (415:420)] "... los cinco días de la semana, de lunes a viernes, y ahí en la mañana de once a una, bueno de once a dos" [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:51 (422:423)][23]

La prolífica explicación de la asesora del grupo C nos explica mejor esta dependencia a las circunstancias del local.

"Ac: No, aquí ya desde hace mucho, nosotros, desde que yo entré ya era lunes, miércoles y viernes. Lunes, miércoles y viernes, así trabajábamos pero hace como un año, sí, hace un año ya no nos prestaban la escuela el viernes. Nos dijeron que el policía ya no iba a estar los viernes, que el policía nada más de lunes a jueves, que entonces nada más 2 veces trabajáramos, pero pues nosotros siempre -ya acostumbradas a trabajar las tres veces a la semana y que nos ha resultado- le dijimos que por qué no nos lo prestaban el jueves y entonces nos dijeron que sí, que no había problema, que mientras no fuera viernes porque no había quien nos abriera la escuela, porque el policía se va temprano, nosotros podíamos disponer de la escuela el jueves y por eso... Pero tenemos un año, un año apenas trabajando así, con el jueves. Siempre hemos trabajado los 3 días de la semana, nada más que ahora en vez de viernes, jueves. Nunca dos días, negociamos: 'oiga que le parece que en vez del viernes nos de el jueves' y lo aceptaron. Y es que anteriormente, hace como 2 años yo creo, anteriormente había un conserje que se quedaba, vivía aquí con su esposa, pero lo echaron para afuera, ya tenía muchos años y él era el que nos abría y nos abría el viernes, como vivía aquí pues nos abría; pero desde que se fue pues ya no, ya no, entonces te digo negociamos eso que en vez de viernes fuera jueves, pero siempre hemos trabajado los 3 días de la semana." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:65 (621:638)]

1.1.5 La asistencia del adulto

Como empresa autóctona estas tres comunidades de práctica establecen negociaciones específicas en los grupos. La asistencia es un factor importante en cualquier programa educativo del sistema escolarizado, aunque no debería de serlo en los grupos del INEA ya que corresponden al sistema abierto. Sin embargo, cuando se trata de prácticas creadas en comunidades de aprendizaje este elemento cobra cierta relevancia en nuestro estudio ya que muestra, por un lado, la influencia omnipresente de la institución que los emplea; por otro, la tradición histórica de la asistencia en el sistema escolarizado; por otro, las condiciones de cada grupo respecto al local que ocupan, y por último, la respuesta particular que como grupo[24] dan a esta situación. Todo esto le da al factor de la asistencia un esbozo particular de cómo viven y conciben este factor las tres comunidades estudiadas.

Curiosamente -y a pesar de que se trata de un programa abierto-, para los tres asesores es muy importante la asistencia del adulto. Cada uno la dimensiona en forma diferente pero coinciden en que los adultos deben asistir a todas las sesiones ya que no avanzan en sus casas.

“Aa: (...) de los 5 días que son a la semana, vienen 3 y el horario. Difícilmente creo que si no vienen aquí a estudiar, estudien en su casa. Los días que no vienen es muy difícil que ellos tomen el libro.” [P 2: ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:63 (522:529)]

“Ab: Sí, él ya está inscrito pero no, o sea, **él no hace exámenes**, por lo mismo que apenas está aprendiendo a leer y todo, entonces, no se mete a Matemáticas y **como nada más viene una vez por semana, a lo mejor también por eso.**” [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:53 (424:428)] (Subrayado mío.)

“A2C: [comentando sobre la asistencia del adulto a la asesoría] ...entonces se avanza más, se tiene más control con la gente toda. Es continuo.” [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:13 (88:95)]

Aunque el aspecto de la inasistencia es un problema constante en estos grupos, no es algo en que todos los adultos incurran, además de que varía por temporadas. Hay adultos que sí presentan una asistencia regular y otros

que no. Es importante hacer notar que en esto no influye si en el grupo se trabaja todos los días o sólo tres días a la semana.

“E: ¿No vienen regularmente?

Aa: No vienen [...] De los tres, vendrán dos, la gran mayoría viene dos días. A duras penas el día del examen vienen. **Y la minoría sí viene los tres días.**” [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:56 (472:477)] (Subrayado mío.)

“E: ¿Diario vienen?

Ab: No, no diario. Hay unos que pueden nada más los lunes. Por ejemplo, hay dos señoras que vienen los lunes nada más y los demás vienen ... **las señoras son las que casi siempre vienen diario**, pero hay señores que trabajan, que vienen nada más los lunes o algún día de la semana, nada más.[...] No, diario no vienen.” [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:87 (138:146)]. (Subrayado mío.)

“Ac:mira, ahorita, la verdad han estado faltando mucho pero ya como que cuando empiezan a coger su caminito vienen muy bien, vienen muy asiduas los 3 días a la semana.” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:66 (639:648)]

Otro elemento, que influye en este factor es el que se relaciona con los recesos: son la temporada navideña y las vacaciones de verano –antes, durante y después de éstas- las que más afectan la asistencia de los adultos.

“Ab: Depende, por ejemplo, en vacaciones bueno viene la mitad o menos”[25] .

En el grupo C se encontró, que en la temporada navideña las muchachas del grupo faltan porque tienen que hacer limpieza general de las casas en las que trabajan.

El problema de la asistencia se relaciona con la falta de tiempo para cubrir los contenidos y esto está estrechamente relacionado con el tiempo que existe entre la aplicación de un examen y otro.

Dos de los tres asesores coinciden en que el horario de trabajo es el adecuado para el trabajo con los adultos. Sin embargo, el problema radica en que los tiempos que fijan para la acreditación no corresponden al tiempo en que los adultos abordan los contenidos del libro; a pesar de que las fechas de examen no necesariamente deberían corresponder al tiempo en que el adulto responde un libro o al tiempo en que el adulto deja pasar entre un examen y otro.

“E: ¿Crees que los días y horarios programados para la asesoría son suficientes para cubrir los contenidos o haría falta más tiempo?”

“Ab: Pues sí. Lo que pasa es que hay veces que, por ejemplo, les dicen una semana antes que van a hacer un examen y ellos mismos me dicen que no se sienten capaces, que es muy poco el tiempo y todo eso, pero sí se podría, bueno el tiempo sí es suficiente.” [P 4: ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:49 (400:404)]

“Ac: Pues no veo que sea pesado” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:66 (639)]

“Ac: Bueno, es que mira, también mucho depende pues de cada chica. Hay chicas que por ejemplo, les gusta mucho las Matemáticas. Ah, pues se apuran, en el mes y medio acaban el libro, presentan y pasan, y hay muchas chicas que les cuesta más trabajito”. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:74 (709:723)]

Los tiempos para presentar examen varían en cada grupo: en el grupo A los exámenes se aplican cada mes, en el grupo B cada quince días y en el grupo C cada mes y medio[26]. Y, aunque ninguno de los tres asesores lo manifiestan explícitamente, sí consideran este lapso como el tiempo en que se deben abordar los contenidos. Aunque en el grupo B, el técnico docente es quien decide qué examen se va a presentar y por consiguiente también decide qué libro se va a trabajar. En el grupo B se encontró que, aunque el adulto no hubiera acabado un libro, se le cambiaba por otro (u otros) conforme el técnico docente decidía qué examen (o exámenes) iba a presentar.

"Ab: ... porque, por ejemplo, luego les dan que tres exámenes o cuatro, y no, es imposible el tiempo no...." [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:52 (424:427)]

"E: Me decías que a veces los adultos presentan hasta tres exámenes. ¿A poco vieron tres materias?

Ab: Las tienen que ver porque las tienen que presentar. Entonces, si el tiempo no alcanza cuando es, por ejemplo, cuando es una o dos, a lo mejor sí un poco presionados, pero sí, sí alcanza el tiempo. Pero cuando son más de dos, entonces sí es más difícil, hasta ellos mismos se angustian, dicen que no es posible, se angustian y dicen 'no voy acabar'..." [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:53 (429:435)]

Por su parte, el asesor del Grupo A considera que el tiempo para cubrir los contenidos no es suficiente pero tampoco se puede ampliar debido a las actividades del adulto "porque precisamente están en el sistema abierto por la cuestión del tiempo, tienen otras actividades..."[27] . Además, considera que el exigir que los adultos vayan diario generaría la deserción: "también que no sea diario, para que no se les haga pesado a los alumnos y también que sea una o dos horas y media (...) E: ¿Genera conflicto, el que sea diario? Aa: Eso es lo que dicen, se desaniman rápidamente y ya no regresan." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:57 (481:486)]

Los asesores de los grupos A y C coinciden en que el problema del tiempo se resuelve si el adulto tiene interés y se aplica en casa. Sin embargo, esta cuestión, que debería ser la norma al tratarse de un sistema abierto, es presentada por el asesor A como algo deseable y no como algo que se realiza:

"Aa: Lo que serviría sería que estudiaran en su casa y que los dos o tres días que vienen aquí, ya no más vengan a responder dudas y ya avancen." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:63 (522:529)]

"Ac: ... Depende las ganas y la capacidad que tengan para echarle ganas en la casa, eso es muy importante. Yo digo 'aquí vienen un ratito nada más a aprender' ¿realmente en dos horas

qué puedes enseñarles?, lo más elemental para que vayan practicando” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:31 (292:298)]

“Ac: Depende de ti en cuánto tiempo quieres terminar la primaria, 2 años, 3 años, 10 años. Yo encantada que estés aquí 10 años conmigo' '¡Ay, no maestra i' 'pues entonces es cuestión de que tú estudies en tu casa.' 'Aquí es una parte muy pequeña la que se te da, nada más se te da... ¿cómo te diré? pues un complemento, digamos, pero tú tienes que echarle ganas, en la casa con los libros” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:78 (739:753)].

Cabe hacer notar que para los asesores A y C el trabajo en casa por parte del adulto es muy importante y lo resaltan constantemente durante las entrevistas. Por su parte, la asesora del grupo B no manifiesta explícitamente esta necesidad, aunque siempre deja tarea. Dos elementos hay que hacer notar aquí los asesores A y C ya llevan algún tiempo en el oficio mientras que la asesora del grupo B, apenas unos meses. Otro elemento es que ambos grupos, A y C, trabajan 3 días a la semana y el grupo B tiene sesiones todos los días. Sin embargo, considerando que la asesora B no asiste un día, puede ser que el determinante para valorar el trabajo del adulto en casa (sin que esto implique falta de asesoría) es el tiempo que llevan los asesores en el oficio.

Otro elemento, que parece importante destacar, es que para las asesores del grupo C el aspecto de la asistencia es un compromiso compartido:

“Ac: Eso es, cuando a ti te ven que estás viniendo, viniendo; ellas te responden. Pero cuando ven que la maestra empieza a faltar, empiezan ellas a faltar, ese es el problema también. Entonces, eso es elemental: el tener esa responsabilidad, es venir y es estar aquí las dos horas y estar al frente los 3 días de la semana.” [ENTREVISTA C-1.txt - 5:78 (114:117)]

“E: ¿Entonces las alumnas sí son constantes?

“Ac: Sí, sí, aunque no haya maestra. Pero sí, siempre se requiere, no creas, porque yo sí he visto que cuando empiezas a faltar baja,

baja. Dejan de venir. Sí, sí, sí, sí, es automático.” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:67 (649:651)]

“A2c: Mira, cuando los muchachos quieren trabajar (se refiere a los muchachos que hacen su servicio social como asesores) y tienen el mismo espíritu que tenemos nosotros, es un encanto, porque no faltan” [ENTREVISTA C- EXT.txt - 6:13 (88:95)]

Esta concepción, que ambas asesoras comparten, parece hablarnos de que en este centro existe una cabeza que dirige y que marca la pauta de trabajo, por lo que es muy importante el papel de liderazgo que en este centro juega la señora Villarreal.

Este compromiso compartido, sobre el factor de asistencia, no es exclusivo del grupo C aunque las asesoras del grupo C, a diferencia de los otros 2 grupos, son más conscientes de ello y lo enuncian en su discurso. En el grupo B -aunque no se enunció esta característica durante las entrevistas- sí se veía reflejado en la práctica: la asesora asistía regularmente a las asesorías y lo mismo se observaba en los adultos que asistían con regularidad. Finalmente, el no compromiso que tienen los adultos en el grupo A -cuando el asesor habla de que no asisten, o de que faltan- también reflejan una negociación en el sentido de un no compromiso en cuanto a la asistencia.

Este sentido negativo del compromiso en cuanto a la asistencia también es una particularidad del *régimen de responsabilidad mutua* característica de una *empresa conjunta* de las comunidades de práctica[28] .

Es importante diferenciar aquí entre el *compromiso mutuo* como concepto dentro de la categoría de *comunidad de práctica* y la idea o *concepción del compromiso compartido* de las asesoras del grupo C, sobre el factor de la asistencia. Mientras el segundo tiene más que ver con aspectos de la idoneidad de lo que se hace, el primero puede o no generar relaciones solidarias entre los individuos sin dejar de pertenecer a este concepto del cual dice Wenger “La primera característica de la práctica como fuente de coherencia de una comunidad es el *compromiso mutuo* de sus integrantes. La práctica no existe en abstracto. Existe porque hay personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente. [...] La práctica reside en una comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua

por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen.” (Wenger, 2001: 100)
En este sentido el individuo puede tener una actitud tanto incluyente como excluyente hacia el compromiso ideal de la comunidad.

Finalmente, lo que aquí observamos de nuevo es esta negociación de significado enmarcada en el concepto de *compromiso mutuo*. De cómo una comunidad de personas definen sus relaciones de participación –en este caso, ya sea asistiendo o no asistiendo a la asesoría- en una comunidad de práctica.

1.2 Los programas de capacitación

Los programas de capacitación constituyen un elemento institucional externo[29] a la comunidad de práctica que, aunque debería beneficiar la práctica de los asesores, se ha reducido a un elemento que los asesores aceptan por disciplina más que motivados por los beneficios que concretamente les aporta. Esto no quiere decir que la rechacen; sino que la formación y actualización que hasta ahora han recibido, no les ha proporcionado todos los elementos que necesitan para hacerlos más competentes en su tarea.

En la *negociación de significado*, Wenger ubica dos elementos importantes: la **participación** y la **cosificación**. Los individuos que pertenecen a una comunidad de práctica realizan prácticas concretas alrededor de una actividad. Los individuos contribuyen a la negociación de significado “siendo miembros de una comunidad y aplicando a su práctica su historial de participación”. El individuo “como miembro de una comunidad de práctica personifica un proceso largo y variado” de lo que Wenger llama **participación**; la **cosificación**, por su parte la remite a los artefactos “de ciertas prácticas (que encarnan) un proceso largo y diverso (...) La negociación de significado tiene lugar en la convergencia de estos dos procesos.” (Wenger, 2001:80).

En nuestro trabajo no hay duda de quien encarna *la participación*; en lo que respecta a *la cosificación* ésta va más allá de un artefacto concreto (como serían los materiales o los documentos o formularios que entrega el INEA para ser llenados por los asesores). En la medida en que diversas situaciones

institucionales generan que exista esta convergencia, consideramos que la capacitación, la evaluación y los materiales encarnan también un aspecto cosificado; es decir, en la medida en que estos aspectos se plasman en la normatividad del INEA. Normatividad con la cual los asesores negocian el significado[30] .

La cosificación en relación a la capacitación se puede observar en lo concreto de los cursos, en los materiales que se usan, en los instrumentos de registro, etc. Pero también (y para nosotros esto es lo importante), en la negociación que se establece entre las partes que intervienen en este proceso donde el asesor aporta su experiencia (aunque no siempre ésta es reconocida por el elemento institucional) y la institución aporta elementos técnico-pedagógicos para mejorar la práctica en los grupos del INEA. En esta convergencia –que sucede en un espacio y un tiempo determinado- donde, de alguna manera, se pone de manifiesto la marginalidad de los participantes respecto al proceso, es evidente que la capacitación presenta la característica que Wenger le da a la *cosificación* en el sentido de “algo desconectado (...) que no refleja la experiencia vivida y que se puede asimilar de una manera engañosa” (Wenger, 2001:80).

El aspecto cosificado de la capacitación se materializa en cursos concretos y propuestas concretas que los asesores, lejos de entender en su totalidad, retoman sólo en aquellos aspectos que entienden o que creen entender. Es cosificado porque materializa o norma un deber ser, en este caso de la práctica pedagógica del asesor, pero que -al igual que en los documentos o solicitudes- el asesor no comprende en su totalidad por lo que adopta una actitud de elegir *qué conocer* y *qué ignorar*[31] con el objeto de que su trabajo siga siendo efectivo.

Desde luego no todo es infructuoso, el asesor se lleva elementos de estas capacitaciones; sin embargo -según lo demuestran diversas observaciones de campo- lo esencial no es incorporado a la práctica del asesor; práctica que también es determinada por lo adultos asistentes al grupo, al no comprender la forma de trabajo de los nuevos materiales e insistir en viejas prácticas tanto de aprendizaje (por parte de los adultos) como de enseñanza (por parte de los asesores).

La capacitación constituye un elemento que el asesor recibe de la institución y al cual se adapta pero que no le es muy significativo en su práctica[32] . Responden a ésta como con cualquier otro elemento recibido de la institución: tomando aquello que sí entiende y que le pueda producir buenos resultados en su práctica docente, e ignorando todo aquello que no logra comprender. Insistimos en que es en este sentido en que se convierte más en una norma cosificada de la institución, que en elementos concretos que los asesores integren a su práctica y a sus competencias de esa práctica. Se advierte, de alguna manera, la necesidad de los tres asesores por eliminar la responsabilidad del significado o relevancia que la capacitación pueda tener en el ejercicio de su función, ya que en términos generales se pudo ir más lejos en el cuestionamiento que se hizo de su efectividad.

Puede decirse que en cuanto a la capacitación se refiere, la normatividad es muy clara, mas no así su operación.

1.2.1 La capacitación vivida por los asesores

Dentro del análisis de la capacitación nos encontramos tanto datos duros como datos subjetivos. Los datos duros se refieren a la información específica que dieron los asesores sobre las capacitaciones recibidas[33] y que sirven de base para entender los datos cualitativos (subjetivos) recibidos de la información vertida por los 3 asesores.

Tenemos que, en total, el asesor A había recibido 3 capacitaciones, el asesor B, 2; y las asesoras del grupo C sólo habían recibido una capacitación formal[34] . De estas 6 capacitaciones, 3 estuvieron relacionadas con los objetivos y función del INEA, así como con el método de enseñanza; 2 se relacionaron con la problemática de materias específicas y una tuvo que ver con el intercambio de experiencias entre los asesores.

Sobre la capacitación que se refiere a una *materia específica*, el asesor del grupo A señala que se centraba en "Matemáticas y Ciencias Sociales [...] porque esas eran las materias más difíciles para aprobar, por eso se hizo"[35] . Aunque posteriormente se contradice al decir que no recibió capacitación específica en el área de matemáticas[36] .

En el anexo, en el cuadro 1, también se puede observar que la capacitación inicial es enunciada por cada asesor de la forma en que le fue más significativa "Aa: La primera fue del Modelo Educativo en general, era cuando yo empecé, que fue el de introducción"[37] . Este asesor nos dice que la capacitación trató:

"Sobre las materias que habían, cómo se trabajaba ... y los tipos de evaluación." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:76 (42:47)]

"Aa: Decirnos ¿cómo se trabajaba? por eso fue el más amplio, como ¿cuáles eran las materias? ¿cómo se trabajaban con los alumnos? ¿cómo era la evaluación? ¿cómo eran los exámenes? ¿cómo se calificaban? las características de los exámenes." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:78 (64:71)]

La asesora del grupo B, por su parte, dice que trató "Sobre dinámicas de grupo, lo que eran los grupos heterogéneos, como una introducción aquí al INEA [...] y aquí en el INEA, fue la de dinámica de grupos, cómo tratar al grupo y cosas así..."[38]

En relación con la concepción de estos tres asesores sobre la capacitación, los tres concuerdan en que la capacitación que reciben del INEA no les proporciona la información necesaria para el desarrollo de su función: no responde a sus necesidades ni les proporciona los elementos que necesitan conocer para el ejercicio de su actividad[39] . Elementos tales como características y necesidades del adulto, conocimiento y manejo de materiales, así como apoyo técnico en general no son abordados en las capacitaciones.

Hay un sentimiento de que ir a capacitarse es pérdida de tiempo, sobre todo cuando ya se tiene varios años en el servicio como es el caso de esta asesora:

A2c "Ahora nos dicen 'venga a tal parte' 'asista a tal curso' 'que quien sabe qué...' Platican de todo, menos de lo que a uno le importa. Entonces ¿a qué va uno a perder el tiempo?" [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:40 (289:294)].

E: ¿Como qué platican en las capacitaciones, en los cursos que dan?

A2c: Pues ahorita no me acuerdo, pero no lo que me interesa a mí. ¿Entonces, a qué voy?

E: ¿No ha ido a capacitaciones, o sí?

A2c: Cuando 'La palabra generadora' fui, pero más no."
[ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:41 (295:299)]

La asesora C, sobre la plática que les dieron del MEV, nos dice:

"Ahora dijo Federico que nos iba a venir a enseñar, pues nada más nos dio realmente, [...] pues realmente ¿qué te dijo? nomás lo más elemental: 'se van a cambiar porque supuestamente este método es mejor' y ¿qué más dijo? Pues cosas muy concretas y realmente... (...) pero realmente no se abordó de cómo tenemos que enseñar." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt (167:172)]
(Subrayado mío).

Otro punto importante es la concepción que los asesores tienen sobre si la capacitación los prepara adecuadamente para el manejo de materiales. Las asesoras B y C, difieren del asesor A quien dice que sí le han capacitado para manejar adecuadamente los materiales del adulto.

E: ¿Consideras que las capacitaciones recibidas te han preparado para manejar adecuadamente los materiales del adulto?

Aa: Sí [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:43 (375:377)][40]

Por su parte, la asesora B nos dice: "No, bueno, se nos dice qué libros son: qué libros son de primaria, qué libros son de secundaria, pero así... Bueno, en el libro de hecho viene así como una introducción de cómo enseñar esa materia, es lo único que vemos"[41] .

Por lo que esta asesora y la del grupo C comentan, se deduce que prácticamente los asesores se capacitan a sí mismos en la utilización de los materiales e, incluso, se encuentra la idea de que más que la capacitación son los mismos libros los que les han servido para auto capacitarse.

“Ab:...bueno por ejemplo a mí, cuando yo llegué ahí, a entregar mis papeles, Mercedes Viñón sí me dio unos libros para que yo los hojeara y viera, y eso me ayudo, porque los hojeé, y eran de Español, Ciencias Naturales y uno de Matemáticas creo. Y sí me sirvió, porque vi qué tenían los libros y más o menos pude darme una idea de cómo abordarlos.” [ENTREVISTA B-2 - 4:27 (237:246)]

En este mismo sentido la asesora C nos habla de lo que aprendió en la capacitación sobre los materiales: “La capacitación, pues muy poco ¿verdad? bueno... pero te digo, vuelves a lo mismo, pues te avocas a los libros y como es en lo que trabajan pues ahí vas saliendo con los libros”. [42]

En la entrevista a la señora Villarreal también se confirma esta idea -“Te digo, hemos seguido los libros, lo que los libros nos dicen” [43] - además de la idea de que no se les capacita para su función “Nosotros somos espontáneas. La mayoría de los asesores no tenemos ni idea de qué, de cómo se enseña. No tenemos algún método pedagógico, no nada de eso” [44] . “Seguimos el libro, a ver qué sigue. Pero no es una cosa...” [45] .

La información obtenida (en parte presentada en el cuadro 3) nos da cuenta de que las experiencias de capacitación para los tres asesores han sido diferentes. En cuanto a la última capacitación -sobre la implantación del Modelo Educación para la Vida [46] - no todos la recibieron. Al respecto, la asesora del grupo C, nos dice:

E: Porque ahora en noviembre hubo una capacitación por parte de la Coordinación...

Ac: Sí, a nosotros no nos dieron la capacitación...

E: Cuando llegó Federico, dijo que ustedes no quisieron ir.

Ac: Sí, fue la maestra [se refiere a la señora Villarreal] y eso es malo porque pues yo creo que es bueno aprender, saber, ¿verdad?, saber. Porque te mandan con el libro nuevo y pues necesitas... hay muchos huecos, muchas preguntas que habría que hacer y ya sobre el paso ahí te van enseñando, pues ya tú

vas preguntando. Entonces para nosotros se nos hace más difícil.” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:16 (160:170)]

Esta cita da cuenta de que la decisión para la capacitación no es homogénea para todos los asesores: en el caso del grupo C dependió de la decisión que tomó la señora Villarreal. En una entrevista anterior, a la pregunta de ¿qué recibieron en la capacitación que se dio en noviembre sobre los nuevos materiales? la asesora C nos dice:

“Ac: Nada, nada. A Alma parece ser que le comentó Federico, y creo que el muchacho quería venir a capacitarnos, pero no sé cuándo vaya a venir.

E: ¿Entonces vendrían a capacitarlas ?

Ac: Sí, dijo Federico que él venía, nada más que no ha venido. Pero me dijo Alma: 'oye que nos quieren capacitar, pero yo les dije que no teníamos tiempo y dijo Federico que él venía'.” [ENTREVISTA C-1.txt - 5:24 (237:243)][47]

En una plática con la señora Villarreal, ella dijo que sí las habían invitado a ir a la capacitación sobre el MEV pero que no aceptó. El argumento fue que todas ellas (las asesoras de este centro) “son amas de casa y que el INEA no les puede estar quitando el tiempo” [48] . De ahí la propuesta de la Coordinación de darles la información en la escuela y durante el tiempo que se destina a la asesoría de los adultos[49] .

Por otra parte, los tres asesores coinciden en que en la capacitación no han recibido información sobre las características del adulto. En general ante esta pregunta, los asesores respondieron con cierta ambigüedad ya que, a veces, parece que contestan de una manera oficial: pensando más en el “deber ser” que en lo que es realmente. En este sentido afirman que sí les hablan sobre los adultos -o así lo suponen ya que recibieron una capacitación inicial sobre la atención a los grupos- pero, al profundizar, resulta que este conocimiento es insuficiente o no se los dieron específicamente. Las palabras de la asesora del grupo B nos pueden clarificar este aspecto.

“E: En las capacitaciones ¿has recibido información sobre las características del adulto?

Ab: Sí. (Duda un poco) Bueno, sí.

E: ¿Qué te han dicho?

Ab: Bueno, que son gente mayor, que no es lo mismo que un joven, que su capacidad no es la misma, también, este... [se queda pensando]. Bueno, así a grandes rasgos. No ha sido una plática específicamente de adultos, nada más así, de que son ..., ni siquiera que son adultos, son personas mayores y ya. Y, pues, que es diferente su capacidad de entendimiento -y de todo- de un niño [se queda pensando] nada más. No, ... no una clase especial, no." [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:79 (231:243)]

Los tres coinciden también en que es importante recibir este tipo de asesoría ya que:

"Aa: Pues para ver como trabajar con ellos, ver los intereses que tienen y la forma en que se les puede tratar, abordar un tema para que sea de más interés y lo aprendan más rápido." [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:65 (184:189)].

"Ac: ... pues tienes que saber tratarlos, [...] porque, como te digo, si se vienen a alfabetizar, es personalizado el sistema. [...] son diferentes. Hay personas que no les gusta que les invadas su terreno más de lo que debe de ser y pues, las respetas, entonces, sí, tienes que ir aprendiendo." [ENTREVISTA C-1.txt - 5:30 (276:284)]

"Ab: Debería de haber un módulo especial, porque, pues, es diferente ¿no? tratar a una persona ad... por ejemplo, aquí, la mayoría que tengo yo son personas de la tercera edad. Por ejemplo, en secundaria no, son más jóvenes. Pero, por ejemplo, a nosotros que nos toca ese grupo, pues sí, deberían darnos un poco de capacitación ... o al menos una plática de cómo son, cómo reaccionan, cómo se tardan, o algo así, sería importante." [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:81 (250:257)]

Esto nos habla de que, en realidad, no se tiene una visión muy precisa de los sujetos usuarios del INEA: ni de los jóvenes, ni de los adultos (además de que estos últimos no todos están en la tercera edad) . Esta deficiencia se

genera tanto desde la formación profesional (ninguno de los tres ha sido formado específicamente en la educación de personas jóvenes y adultas) como desde una capacitación limitada que, como se ve, no ha contemplado la importancia de incluir específicamente este contenido.

La asesora del grupo C considera que, para conocer las características del adulto, ha sido más importante la experiencia que ha tenido, que lo que se le ha dado en las capacitaciones: "E: Si tuvieras que evaluar lo que te dieron en la capacitación y tú experiencia ¿cuál te ha sido más útil en el aprendizaje de las personas? Ac: La experiencia que tengas, definitivamente"[50] .

Persiste la idea de que sí se da el conocimiento del adulto (aunque no ubican el momento de la capacitación donde esto ocurre) pero además este conocimiento se va mejorando con la práctica "se va aprendiendo". Lo que significa que finalmente éste se reconoce como un conocimiento adquirido en la práctica:

"Ac: ... entonces, sí, tienes que ir aprendiendo. Eso tú lo vas aprendiendo con cada una de ellas."[ENTREVISTA C-1.txt - 5:30 (276:284)]

Ab: Pues a lo mejor sí, porque fue cómo tratar a un grupo. Entonces ya uno se va adecuando al grupo que tiene. Entonces yo creo que sí." [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:7 (85:88)]

Independientemente de considerar que es importante conocer las características del adulto a través de la capacitación; cada asesor tiene su punto de vista sobre lo que fue o sería más importante incluir en ella. El asesor del grupo A considera que la capacitación debe ser un apoyo para la evaluación en el sentido de ser una guía para los asesores sobre lo que se va a ver en el examen:

"Aa: Más que nada que nos digan exactamente cuáles son los temas que se ven, bien definidos por grado. Porque luego pasa de que los adultos estudian basándose en la guía y en el examen vienen cosas de otros grados (...) En la capacitación nada más te dan así los temas, pero creo que, a la mera hora del examen, no

coincide, no coincide lo que preguntan con lo que estudian.”
[ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:10 (89:98)]

En este sentido, el sentimiento general de este asesor es que la capacitación no sirve porque no lo ayuda para que los alumnos obtengan mejores resultados en los exámenes (hay que recordar que este asesor recibe su salario de acuerdo al número de adultos que acreditan la evaluación).

Por su parte, la asesora del grupo B considera que lo más importante ha sido conocer cómo se da la asesoría a los adultos, destacando dentro de ésta que le hablan de los tipos de grupo existentes: “Conocer, por ejemplo, cómo eran los grupos, porque hay homogéneos y heterogéneos. Y aquí hay un heterogéneo, bueno cuando llegamos estaba uno, y conocer más bien cómo era la asesoría”[51] .

En lo que concierne a las asesoras entrevistadas del Grupo C, lo más importante ha sido el modelo de alfabetización que utilizaba el Método de la Palabra Generadora, único curso que han tomado.

Finalmente, los tres coinciden en que no hay una capacitación específica para el área de matemáticas, sino que se da global. La capacitación es general y a veces alude al área de matemáticas pero no tratada como contenido específico de una capacitación.

“E: ¿Recibiste capacitación para enseñar Matemáticas específicamente?

Aa: No. En general. No era por grado, en general de los tres grados” [P 2: ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:81 (85:889)]

“Ab: No, no, pues fue así como de lo que estaban viendo. Conforme lo que yo leía y veía cómo les enseñaba.” [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:6 (80:84)]

“E: ¿Consideras que lo que recibiste en Matemáticas fue suficiente?

Ab: Pues no, porque no me dieron nada de Matemáticas (...Risas...) Nada.” [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:8 (89:90)]

“Ac: Pues nada más recibí muy poca, cuando llegué hace muchísimos años... de alfabetización.

E: ¿De alfabetización es la única que has recibido?

Ac: Sí nada más, realmente por los libros me he basado.”
[ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:9 (106:125)]

“Ac: No, pues, ya hace mucho que la recibí. Pero nos enseñaron más bien el método de Alfabetización de esa época, de cómo teníamos que dar la Alfabetización.” [ENTREVISTA C-1.txt - 5:27 (254:261)]

1.3 La evaluación

La evaluación[52] es algo más que la mera acreditación o calificación de los alumnos. Concebida en sentido amplio, la evaluación es básicamente un elemento reorientador del proceso educativo[53]. Por ello sorprende que, en el INEA, los asesores queden fuera de la evaluación tanto en el nivel de la aplicación como en el del conocimiento de los resultados que el adulto obtuvo en el examen. Esto se vio claramente en los grupos observados y parece que es una práctica común en otros grupos del INEA.

1.3.1 Características de la aplicación de exámenes

Los exámenes de acreditación de una asignatura o un nivel son aplicados por grupos de personas contratadas *ex profeso* por el INEA. Los examinadores se presentan el día previsto para el examen con una lista de los adultos que lo presentarán y el número exacto de exámenes que serán aplicados.

En general, los adultos que están inscritos presentan el examen, no importa que no hayan asistido a las asesorías, el único requisito es estar registrados en la lista que lleva el examinador. Este registro se hace por lo menos un mes antes del día en que se presenta el examen.

1.3.2 Tiempos

El lapso de tiempo que hay entre un examen y otro varía en cada grupo. Normativamente, esto debería depender del número de adultos que estén listos para presentar el examen. Sin embargo, esto no siempre es así. La fecha de aplicación es determinada por el asesor, en el caso del grupo A; por el técnico docente, en el caso del grupo B, y por el número de adultos que están listos para presentar el examen, en el caso del grupo C.

“E: ¿Cada cuándo se aplica?

Aa: **Cada mes**, cada fin de mes. (...) Es el lunes, los lunes, el lunes 20 ... 23 digamos, el día que caiga.” [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:71 (389:393)]

“Ab: **Cada quince días** y depende... ” [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:93 (541:544)]

“Ac: **Cada mes y medio**, más o menos, se hacen exámenes para secundaria y para primaria.” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:46 (409:416)]” (...) O le dice Alma 'no, hoy no. Hoy no están todas preparadas, no han terminado el libro' 'ivente el siguiente mes y medio!' pues llega al siguiente mes y medio.” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:84 (805:814)]

Con relación al tiempo que se le da al adulto para que resuelva el examen, éste es, por lo general, de dos horas (tiempo que corresponde al horario de asesoría). No obstante esta regla, en algunos casos las personas que aplican los exámenes se esperan hasta que el adulto acabe; respetando el tiempo que tarda éste para contestar.

“Aa: Dos horas máximo, es lo establecido para la aplicación del examen, por lo menos en este grupo y en otros que tengo. (...) Eso depende del aplicador. Si el aplicador es buena persona pues hasta que acabe el último.” [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:82 (252:264)]

En el caso del grupo C, esto es difícil debido a la situación que se tiene con el local. Sin embargo, a pesar de ello, el siguiente ejemplo muestra cómo las alumnas tienen un cierto grado de decisión:

“E: Muchas decían que el día del examen llegó tarde la...

AC: Ah, sí, una hora. Nada más una hora les dieron de oportunidad para...

E: ¿No se esperó?

AC: Pues es que también nosotros tenemos un problema. Tenemos que respetar el tiempo que nos prestan la escuela, de 5 a 7. Sí, ya no podían esperar más porque el policía está nada más esperándonos a que nos salgamos y se sale detrás de nosotros, sí, por eso... Bueno, la mayoría quiso. Porque además se las dejó a su criterio. 'Bueno, la señorita está viniendo ahorita ¿quieren hacer examen o que lo haga para otro día?' entonces ellas decidieron 'no maestra, de una vez que se nos quiten los nervios y hacemos el examen' y así fue como hicieron el examen en una hora." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:37 (344:353)]

1.3.3 Los exámenes

Los exámenes que presentan los adultos son de dos tipos: el Examen Global o Diagnóstico y el Examen Parcial[54] .

El Examen Global corresponde a los conocimientos que debe tener un adulto para acreditar todo un nivel -ya sea de primaria o de secundaria- y es optativo en el caso de que el adulto no quiera iniciar desde el principio. Es un examen de colocación para saber en qué grado ubicar al adulto. En secundaria “es un Examen Diagnóstico de setenta preguntas que les hacen, más o menos, para ver como están preparados, [...], para calificarles algunas materias”[55] . En primaria, el Examen Global está dividido en dos partes: “Si pasan la primera parte completa, pues, tienen derecho a acceder a la segunda parte”[56] .

El Examen Parcial corresponde a los libros (asignaturas) estudiados por el adulto. Cada uno corresponde a un área determinada y a un grado específico. El adulto puede presentar los exámenes parciales, asignatura por asignatura. Si el adulto presentó el Examen Global, a partir de ahí se señala a los asesores qué materias reprobó y cuáles tiene que presentar

parcialmente. En secundaria, se pueden presentar por áreas (los tres cursos de español, los tres de matemáticas, etc.), alternados o por grados.

“Aa: Entonces, no importa que estén dentro del mismo grado pero tienen diferentes materias... O igual, pueden tener de primero, de segundo y de tercero, o sea, no terminan un grado específico para avanzar al siguiente. Están así, a veces revueltos, porque pueden hacer un Examen Global y luego ya ... pasar algunas materias de primero, otras de segundo, otras de tercero y luego ya nada más estudian las pendientes.” [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:63 (113:123)]

Por lo que los asesores dicen, hay una secuencia en el nivel de cada materia (Matemáticas 1, 2, etc.) pero no existe tal secuencia en lo que a las materias se refiere, éstas se pueden presentar indistintamente. Aunque los asesores A y C coincidieron en que el primer examen que se tiene que presentar es el de Español 1[57] .

Por otra parte, si los adultos presentan boletas del sistema escolarizado se hace la equivalencia y sólo presentan examen del grado siguiente.

“Aa: Pueden presentar la boleta y ya ahorrarse, de acuerdo a la tabla de equivalencias que tienen en la Coordinación. Ellos le hacen la equivalencia, y ya les dicen qué materias ya están aprobadas, si Español uno, o Matemáticas uno, Español...” [ENTREVISTA A-2 (v.at.).txt - 2:72 (150:157)]

1.3.4 Avance del adulto para presentar un examen parcial

Para presentar el examen, el adulto debe de haber terminado el libro correspondiente. Sin embargo, esto no siempre es posible ya que en el caso de los alumnos que no se presentan regularmente, es difícil para el asesor hacer un seguimiento.

Por otro lado, por el carácter autodidacta de los programas del INEA, el asesor no podría negarse a que el adulto presente el examen sólo por el hecho de no tener el libro terminado o no haber asistido a las asesorías. Además, como se verá más adelante, no todos los asesores exigen que el libro esté terminado para darle derecho al adulto de presentar el examen.

Este aspecto no queda muy claro en la normatividad del INEA ya que en algunos programas (MPEPA) se pondera el auto didactismo del adulto y en otros (MEV) se habla de mostrar evidencias[58] .

1.4 Desempeño del adulto

1.4.1 Desempeño del adulto en el examen

Hay adultos que no asisten a las asesorías, presentan el examen y lo pasan satisfactoriamente, mientras que otros trabajan con el asesor constantemente y no aprueban o bien sacan bajas calificaciones “y el día del examen si vienen y pasan 3, 4 exámenes, es cosa de suerte ¿no? En cambio los que sí vienen, y los ves aquí, entre el alumno y yo, viendo el tema y a veces ni así”[59] . Esto le sucede al asesor A con los grupos que atiende:

“...y eso que se los estuve explicando así, desarrollo. Con ellas como son menos, bueno que vamos a ver Matemáticas, un resumen, repaso general, y sí lo di. Pero igual, [...] se los explico con palitos o como sea, pero no y a la mera hora del examen” [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:29 (244:253)].

Hay adultos que, en cada fecha de evaluación, presentan examen y otros que se tardan más; o bien lo reprueban y tienen que volver a presentarlo. Esto depende de las circunstancias de cada individuo.

“Aa: O sea, dentro de los del mismo grado hay de diferentes materias, no todos están parejos porque hay algunos que pasan, al primer mes pasan la materia, otros que se tardan más.” [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:63 (113:123)]

“Ac: Bueno, es que mira, también mucho depende pues de cada chica. Hay chicas que, por ejemplo, les gusta mucho las Matemáticas. Ah, pues se apuran, en el mes y medio acaban el libro, presentan y pasan, y hay muchas chicas que les cuesta más trabajo” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:74 (709:723)].

Aunque es un hecho que el completar todo el libro permite ciertas garantías en los resultados del examen, no siempre el éxito del adulto en el examen depende de que el libro haya sido contestado. En general los asesores

conciben tres elementos importantes para que el adulto tenga un buen desempeño en el examen: *la capacidad, el interés y la aplicación del adulto.*

1.4.2 Aprovechamiento

Uno de los factores más importantes en el rubro de la evaluación es el que se relaciona con los resultados del adulto en el examen. De este factor depende la acreditación del adulto y, en el caso del asesor A, su pago[60] .

De acuerdo con los datos registrados, las mejores calificaciones se dan en el grupo C y las más bajas en el grupo A, correspondiendo estas últimas a los adultos que tienen una presencia constante en las asesorías[61] . A pesar de que a partir de estos datos no se puede generalizar, su existencia nos da una idea de lo que -en el nivel de calificaciones- sucede en estos grupos. Dicho de otra forma, estos datos nos muestran la eficacia del asesor en el grupo -en la mayoría de los casos- manifestada por él mismo.

“E: ¿Y normalmente cómo salen los adultos?

A: Generalmente sacan 6, ... 6, 7 y el que saca mayor, y ya es ganancia, ya sería el 8. O igual, te digo, que es cosa de suerte, puede no saber y sacar buena calificación, sacar 9, 10.

E: ¿Y de los que vienen regularmente?

Aa: Te digo que entre 6 o 7. El promedio general, ya al final del certificado es de 6, 6 y fracción.

E: Y en Matemáticas ¿qué calificaciones?

Aa: 6” [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:56 (542:549)]

“Ab: (...) Y satisfacciones sí, sí he tenido, porque, por ejemplo en los exámenes, los que ya pasaron por examen de Matemáticas salieron bien.

E: ¿Han salido bien en qué sentido, qué calificaciones han sacado?

Ab: Pues han sacado 8, la más baja creo sacó 7 ... en Matemáticas, o sea, sus calificaciones no han sido muy malas,

entonces para mí eso significa que sí aprendieron" [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:66 (501:509)]

"E: ¿Y, más o menos, qué calificaciones sacan?

Ac: Depende de cada una. (Pregunta a las alumnas, una por una, cuáles han sido sus calificaciones en el examen de Matemáticas)

Francisca: 8 y 7

Sofi: 8, 9 y 10

Diana: Dos 6 y dos 7.

Blanca: 7 y 8." [ENTREVISTA C-1.txt - 5:70 (575:581)]

"Ac: Y su hermana (habla de la hermana de Sofía) ya tiene meses que terminó la Primaria, con nueves y dieces. ¡Buenísima, también, Griselda!" [ENTREVISTA C-1.txt - 5:54 (446:455)] "Ella (...) terminaba el libro en un mes y medio, (...) y hacía el examen, y con unas calificaciones maravillosas, de 9 y 10, sí, muy aplicada, en la primaria aprendió muy bien." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:29 (270:291)]

1.4.3 Principales problemas del adulto al presentar el examen de matemáticas

Los asesores identifican cierta problemática que limita el desempeño del adulto al resolver un examen de matemáticas. Ésta, básicamente, se refiere a que los adultos: (a) se confunden (ya sea porque no se entienden las preguntas o porque lo que se les pregunta no fue abordado en los contenidos del libro), (b) presentan problemas de lectura, (c) se ponen nerviosos y (d) hay algunos que presentan varios exámenes a la vez.

1.4.3.1 Se confunden

Uno de los problemas que presenta el adulto de baja escolaridad durante las asesorías de matemáticas, y que habla de su baja construcción conceptual, es que confunde el tipo de operación que tiene que resolver "..., si tienen que sumar, lo restan." [62]. Otro asesor nos dice: "...sería importante que diferenciara bien: de cada operación ¿qué se hace? porque eso también les

puede traer problemas a la hora del examen.”[63] . Y esta problemática abarca también a los alumnos de secundaria cuando se trata de resolver problemas, ya que no identifican qué operaciones se tienen que realizar para resolver un problema matemático específico. Ambas situaciones repercuten en la correcta resolución del examen.

Relacionado con esto está la situación enunciada por uno de los asesores de que al adulto “le ponen trampas en el examen”:

“Aa: Como ven el resultado así, que aparece equivocadamente, lo ponen, porque ven que aparece ahí. Igual, les ponen el problema, pero el procedimiento lo ponen sumando o restando o multiplicando, entonces una de esas cuatro es correcta, pero para saber, ahí sí tienen que estar bien abusados. Si saben que tienen que sumar, pues ya, pero si ellos están con la idea de que era restando o multiplicando, lo hacen y ven que está el resultado ahí, que aparece, aunque este equivocado, pero como lo ven ahí, creen que es el correcto y entonces ahí se confunden.” [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:61 (511:518)] “(...) son pequeñas trampas que les ponen en el examen.” [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:34 (300:310)]

1.4.3.2 Presentan problemas de lectura

El problema de la lectura en los adultos es una constante que repercute en el aprendizaje de las matemáticas y -en este caso- en la efectividad del adulto para contestar el examen. Las dificultades de lectura son identificadas por el asesor como responsabilidad del adulto (leen de prisa, no ponen atención), en ningún caso se atribuye a un mal diseño de los exámenes o del libro de texto y, menos aun, a una deficiente alfabetización.

Este problema aparece tanto en los adultos recién alfabetizados como en los que ya tienen un buen tiempo de haber sido alfabetizados. En el primer caso, los adultos todavía no tienen un buen dominio de la lecto-escritura por lo que el asesor tiene que leerles el examen; en el segundo caso, saben “descifrar” pero no entienden lo que leen y esta situación se llega a presentar, según algunos asesores, no sólo con los alumnos de primaria sino también con los de secundaria.

"E: Y... por ejemplo, he observado algunos adultos que no tienen mucho dominio de la lecto-escritura, todavía, aunque de las Matemáticas sí. Eso ¿cómo los afecta?

Aa: Pues sí, te digo que leen las cosas muy rápido y lo contestan a la primera (...) Lo leen una vez, mal leída pero contestan rápido, por lo mismo de las carreras, no leen bien, no lo leen dos veces, tres veces para realmente Igual en los exámenes de Español, a veces viene lectura de comprensión y ni eso saben, eso les falla." [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:38 (330:335)]

"E:¿Y a quiénes les falla más?

Aa: A los de secundaria, ... la lectura de comprensión." [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:39 (338:340)]

"Ab: Bueno, nada más hay dos personas que les cuesta mucho trabajo leer, (...) una es una muchacha ... tiene 15 años, pero le cuesta mucho trabajo leer y las Matemáticas sí se las sabe, o sea las multiplicaciones, sumas, restas, divisiones se las sabe muy bien pero lo que es leer, no más no.(...) pero luego muchas veces Juanita, que es la otra maestra, le tiene que ayudar (...) por ejemplo le dice '¿qué lees aquí?' o le lee lo que dice y ya ella que conteste." [ENTREVISTA B-1 (v.at.).txt - 3:67 (510:525)]

En el caso del grupo C, aunque no se mencionó como un problema de lectura, sí se habló de que el adulto, en algunas ocasiones, no entiende lo que se le está preguntando en el examen:

"Ac: y que luego muchas veces no entienden las preguntas, entonces, muchas veces, también, no es porque no sepan lo del libro. El libro está todo contestado, pero muchas veces o no entendieron la pregunta que se les da y por eso también reprobaban, muchas veces es por eso ¿verdad?" [ENTREVISTA C-2 (v.at.).txt - 7:74 (709:723)]

"Ac: A ver, ¿quién ha reprobado alguna materia? tú, a ver tú, ¿por qué has reprobado la materia? ¿Por qué no terminaste el libro?

Diana: No, porque no le entendí muy bien

Ac: Es eso.

E: ¿Pero ya habías terminado el libro?

Diana: Sí." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:74 (709:723)]

1.4.3.3 *Se ponen nerviosos*

Es muy común que los asesores observen nerviosismo en los adultos al presentar sus exámenes y algunos culpan a este factor de los resultados.

"Aa: Lo que pasa es que al momento del examen los captan mal, están preocupados, nerviosos y pues se les olvida ¿no? **Lo poco que saben se les olvida por lo mismo de la preocupación.** Si llegan así con la preocupación, pues se les olvida." [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:36 (315:322)] (Subrayado mío).

"E: ¿ A qué crees que se deban estos resultados en el examen?

Ab: A que luego se ponen muy nerviosas. Las señoras mayores, más que nada, se ponen nerviosísimas y ya más o menos uno trata de tranquilizarlas y todo y sí, pero al principio luego sí se ponen muy nerviosas **y lo que saben, por ese mismo nerviosismo, luego también, pues se equivocan,** porque ya quieren acabar el examen y luego hacen algunas cosas mal." [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:82 (597:601)] (Subrayado mío).

"Ac: Por lo general sí se ponen nerviosas. Porque, inclusive, cuando vino... la última que vino y que nada más llego una hora, llego a las 6 y que de 6 a 7 (...) Entonces dijo Alma rotunda - Francisca estaba en la lista- 'No, no ,no. Mejor que venga otro día' y entonces ella estaba nerviosa estaba 'ay maestra, otra vez más esperar, no mejor de una vez' entonces pues ya le dije a Alma:

_ Alma pues dicen que de una vez

_ Ya, ¿entonces quieren?

_ Sí

_ ¿A como de lugar?'

_ Sí

_ ¡Ah bueno!, pues ya a riesgo de ellas

_ Sí." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:88 (841:850)].

Aunque el nerviosismo es una particularidad del ser humano en situaciones de examen, parece que en el caso de los adultos aquí aludidos repercute en forma determinante. Estas particularidades no deben soslayarse ya que nos hablan de situaciones en contextos específicos. Recuérdese que no son adultos que hayan estado en un sistema escolarizado y, por lo tanto, estas situaciones los enfrentan a contextos, si no desconocidos, ciertamente no vividos con anterioridad.

Hace algunos años, piloteando una serie de reactivos para la elaboración de un examen de aprovechamiento en lengua tzeltal, al aplicar el examen los adultos se pusieron a resolverlo en grupos y a comentar las preguntas en una abierta y ruidosa discusión. Esta situación (que en nuestro contexto cultural no es nada común para un examen) nos habla de una particularidad de los tzeltales en su forma de trabajo, no conciben el trabajo (aun el intelectual) en forma aislada sino en cooperación con los demás, y tienen la costumbre de discutirlo todo. Esta forma de abordar el examen fue respetada y los resultados obtenidos fueron tan válidos como aquéllos que obtuvimos de la aplicación individual.

Traigo a colación esta anécdota en el sentido de que aun cuando se trate de un adulto urbano su condición de baja escolaridad lo circunscriben a vivencias específicas que lo determinan a formas de ser y de actuar. Vivencias que han configurado su vida de una manera particular y que poco han tenido que ver con el sistema escolarizado.

1.4.3.4 Presentan varios exámenes a la vez

Un factor importante en el desempeño del adulto en el examen es el número de exámenes que va a presentar. El problema de que los adultos tengan que presentar varios exámenes repercute en que, por un lado, no les da tiempo

para estudiar todos los libros para el día del examen[64] y, por otro, el día del examen tienen que desempeñarse con varios exámenes necesitando más tiempo para realizarlos.

La mayoría de las veces el número de exámenes por presentar no depende de una decisión del adulto:

“E: ¿Y el adulto determina cuántos exámenes va a presentar?”

Ab: No, porque muchas veces se quejan conmigo: 'no, que voy a hacer, que dos exámenes que tres exámenes y ni me va a dar tiempo de estudiar todos', pero sí, luego así. O sea, ellos no deciden, nada más les dicen 'van a presentar tal cosa' y ya” [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:95 (630:633)].

“Aa: O luego igual, porque se tardan en contestar el primer examen ya no les da tiempo para seguir con los otros exámenes, y ya no los presentan.” [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:29 (244:253)]

“Ab: Pero cuando son más de dos, entonces sí es más difícil, hasta ellos mismos se angustian, dicen que no es posible, se angustian y dicen 'no voy acabar'...” [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:53 (429:435)]

“Ab: (...) hay veces que, por ejemplo, les dicen una semana antes que van a hacer un examen y ellos mismos me dicen que no se sienten capaces que es muy poco el tiempo.” [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:49 (400:404)]

Otra de las situaciones, que los asesores mencionan como causa de que los adultos salgan mal en el examen, es la que se relaciona con que los exámenes no corresponden a lo que se ha visto durante la asesoría. Pero este tema es tratado más adelante.

1.5 Desempeño del asesor

Independientemente de la normatividad establecida, cada asesor participa de forma diferente en la evaluación. No todos tienen el mismo nivel de control sobre quiénes y qué examen se presenta. Asimismo, su participación

en el momento de la aplicación es diferente en cada caso. Esto último está muy relacionado con la concepción que tiene de su función.

1.5.1 En el nivel de control

Algunos asesores deciden ellos qué examen va a presentar el adulto. En el grupo A es el asesor, consultando al adulto, quien decide qué examen o exámenes se presentan.

“Aa: ...algunos sí hacen el Examen Global, ya, dependiendo de las materias que hayan quedado pendientes, que ya les digo ¿no? 'pues, este..., son 6 materias, pues ahorita tres o dos' ya les doy a escoger.” ... “ O sea, yo les sugiero que los hagan. Y ya si ellos quieren y pueden y se animan, más que nada, los pueden hacer así, por grado o por área” [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:43 (410:415) y 1:58 (398:400)].

En el caso del grupo B la técnico docente y la encargada del centro deciden qué exámenes y cuántos se presentan. Dejando completamente fuera, tanto al adulto como al asesor, de esta elección.

“E: ¿Cómo identificas a los adultos que ya están listos para presentar examen? ¿o mandas a todos?

Ab: No, bueno, yo no los..., de hecho yo no decido en eso, yo no tengo nada que ver en eso. O sea, a mí nada más me dicen 'tal persona va a presentar examen de esto', entonces yo tengo que enfocarme a que él aprenda lo que le va a venir en el examen. A mí no me preguntan ni nada, nada más me avisan 'va a presentar tal examen y toma el libro o enséñale esto y lo otro'...” [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:84 (608:614)]

“Ab: (...) yo no sé porqué, o sea, a mí no me preguntan cómo va, ni nada, a mí simplemente me avisan. A mí, por ejemplo, hacen su examen y ya me dan los resultados la próxima semana, más o menos veo qué materias le faltan y me doy una idea de cuál es..., me imagino en qué examen los van a meter.” [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:76 (615:623)]

En el caso de esta asesora, en muchas ocasiones ni siquiera es notificada por el técnico docente, sino que es el mismo adulto el que la informa sobre el examen que va a presentar. De hecho, muchas veces, su propia planeación es alterada por este motivo.

“Ab: ... a mí nada más me dicen (los adultos) 'voy a hacer tal examen dentro de 15 días' y en base a eso, pues, ya pedimos los libros. Porque sí, Yolanda y Lucía son las que les dicen 'la voy a meter en tal materia' y así... Entonces ellas son las que deciden qué materias se van a presentar.” [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:16 (161:176)]

“Ab: Íbamos a empezar a ver problemas con la señora Sandra pero como nos quitaron el libro –lo cambiaron por el examen- ya no. Porque ese no iba a ser el examen, entonces ese no lo tenía que estudiar, pero íbamos a empezar a ver lo que eran problemas con la señora Sandra.” [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:57 (451:459)]

En el caso del grupo C, el examen lo decide el libro terminado. Sin embargo, en el nivel de las materias por cursar sí se les da a las alumnas cierta autonomía para decidir:

“Ac: Claro, por ejemplo, primero, primero, forzosamente es Español 1, y ya después, si pasan Español 1, ya es Matemáticas 1, y ya después pueden hacer dos o pueden hacer 3. Pero la primera es Español 1, si por ejemplo, si en el tres se les ocurre decir 'ay maestra, estoy ya cansada de estar haciendo Matemáticas y no quiero Español' 'bueno pues vente a otro libro que es Nuestra Comunidad' entonces ya hace la Comunidad y luego, ya termina la Comunidad, pasan y ya pueden hacer Español 3 o 4 o Matemáticas 3 o 4.” [ENTREVISTA C-1.txt - 5:73 (604:611)]

1.5.2 En el nivel de la aplicación

Cómo ya se dijo, personas ajenas a los asesores son las encargadas de aplicar el examen a los adultos. En estos casos, al asesor sólo le corresponde

apoyar la aplicación. Sin embargo, cada asesor realiza esta función en forma diferente.

El asesor del grupo A, recibe a los adultos antes de que éstos lleguen al lugar del examen, plática con ellos, los anima -tanto para que no tengan miedo como para que presenten el examen, ya que algunos adultos llegan sin saber que era día de examen- en ocasiones verifica las listas que llevan los evaluadores. También llega a apoyar a algunos adultos en la lectura de las preguntas o explicándoles qué es lo que se les está pidiendo: "Nada más estoy ahí cuando hay algún problema, de que les faltó una materia o la matrícula o la credencial. Estoy en ese momento para respaldar a los aplicadores"[65] .

En el caso del asesor del grupo B, su función durante la aplicación del examen (principalmente en el de Matemáticas) consiste en apoyar a los alumnos de primaria y alfabetización en la lectura de las preguntas. Considera especialmente a estos últimos debido a su nivel de lectura. En ocasiones, también ayuda a los alumnos de secundaria cuando éstos no entienden el sentido de la pregunta.

"Ab: Porque yo estoy ahí, porque luego hay una palabra que no entienden o algo y me dicen, pues, ahí yo voy y se las leo. O sea, se podría decir que yo soy un apoyo para los de primaria, nada más para los de primaria y alfabetización. Como apenas los de alfabetización acaban de empezar a leer, pues luego se pueden confundir, entonces yo les ayudo." [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:73 (572:579)]

"E: ¿En secundaria no intervienes?

Ab: No... A menos que de plano estén perdidos me dicen 'no entiendo aquí ¿qué dice?' entonces ya se les dice, nada más se le traduce lo que le piden que haga" [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:85 (580:586)]

Como se ve el día de la aplicación los asesores, aunque tienen como regla no intervenir, siempre están presentes y listos para prestar ayuda. En cuanto al grupo C, las asesoras de este centro tienen muy claro su papel como apoyo en la aplicación del examen. Actúan respetando completamente la

autonomía de los aplicadores. La asesora del grupo (junto con la señora Villarreal) ayuda en la organización y permanece atendiendo a aquellas alumnas que no presentaron examen[66] . La señora Villarreal supervisa el proceso pero no interfiere en la aplicación. La asesora del grupo C, considera que el apoyo está en darles consejos para que realicen el mejor desempeño de acuerdo a sus capacidades.

"E: ¿Y las juntan a todas en el mismo salón?

Ac: Sí, sí, porque es en el otro salón, allá, (me señala el salón de al lado) y se queda el aplicador y las que no hacen examen se vienen para acá. Nada más se quedan las únicas del examen. Sí." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:86 (820:828)]

"E: ¿Y a ustedes les permiten apoyarlas?

Ac: No, para nada. No, nada. Acá nos venimos. Nada más Alma va se asoma, va y se asoma. Pero no, así de que le den chance, pues no, no.

E: ¿Ni para leerles o traducirles el examen?

Ac: No, pues para eso está el aplicador. Sí, sí, y uno respeta porque además pues además a eso vienen ¿verdad? Sí, y además, bueno, pues tienen ellas, también, que... como les digo 'mira si es una pregunta muy difícil que no entiendes, idéjenla!, sigan adelante y ya al final verán que luego...' Es que cuando, también, está uno obsesionada con alguna pregunta y está uno ahí, se le va a ir la hora, ¿no? o las dos horas ¿no? 'idéjenla! sigan haciendo su examen y al final, que ya terminaron, vuelvan a repasar y verán que luego se vuelve uno a recordar ciertas cosas'. Pues les vas dando tips para que ellas vayan aprendiendo ¿verdad? a no perder el tiempo y vayan así." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:87 (829:840)]

1.5.3 Con relación a los resultados del examen

Una situación relevante observada en los tres grupos -y que, al parece, constituye una generalidad en los grupos del INEA- es el hecho de que a los

asesores no se les dan a conocer los resultados de los exámenes aplicados a los adultos.

A pesar de que, como se vio anteriormente, en el nivel de control y aplicación la participación del asesor varía, en este aspecto su participación es nula. Por un lado, no se les da a conocer qué tipo de examen (reactivos, contenidos abordados, etc.) se le aplica al adulto:

E: Cuando ellos ya hicieron sus exámenes ¿si te los dan a revisar?

Ab: No.

E: ¿Entonces cómo sabes que traía el examen?

Ab: Porque yo estoy ahí, porque luego hay una palabra que no entienden o algo y me dicen, pues, ahí yo voy y se las leo [...] y por eso me doy cuenta de los exámenes. [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:73 (572:579)]

Por otro lado, no se les hace participe de los resultados obtenidos por el adulto, tanto en el nivel de la calificación como de los reactivos en los que salieron mal; esto último sería muy útil para que el asesor trabajara con el adulto los temas o contenidos en los que haya notado dificultad.

En cuanto a las calificaciones obtenidas por el adulto, éstas sólo son utilizadas por algunos asesores (en nuestros ejemplos el asesor del grupo A y la señora Villarreal), no siendo regla general que se las den a conocer. Por lo general, el control lo tienen los técnicos docentes, quienes directamente se los dan a conocer al adulto. El examen ni siquiera es regresado al adulto para su revisión: lo usual es aplicarlo y después enterarlo de la calificación, de tal suerte que ni el asesor ni el adulto conocen directamente como fue su desempeño.

“Ab: Bueno, muchas veces yo ahí estoy viendo qué examen tienen o nada más me pongo a ver y veo cómo lo hacen, entonces a mí también me da una idea de cómo van.” [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:74 (587:596)]

"Ab: (...) les dan a ellos su resultado y ellos me las enseñan a mí.

E: ¿... el número o la prueba?

Ab: El número nada más, la prueba no." [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:85 (580:586)]

"E: ¿Te dan a conocer el resultado de las evaluaciones?

Ac: Se las entregan a ellas, a mí no. Pero entonces, pues sí, les preguntó '¿a ver en qué van mal?'..." [ENTREVISTA C-1.txt - 5:74 (612:627)]

Esta mecánica institucional genera una constante queja por parte de asesores y adultos de que no les dan a conocer concretamente los resultados de su examen. Lo que los deja con muchas dudas en torno a la reprobación.

"Ac: Fíjate que eso es otra cosa que a mí... yo no estoy de acuerdo en eso. Porque muchas veces te preguntan 'No se por qué reprobé', por decir algo, 'yo quisiera ver mi examen ¿por qué reprobé?' 'a mí se me hizo muy fácil el examen'. Y eso pasa muchas veces y no nos enseñan los exámenes, no nos los enseñan, entonces, eso no es bueno porque tú no sabes. Reprobaron, pues, hay que repetir y hay que estar reforzando esa misma materia, pero no sabes qué cosas." [ENTREVISTA C-1.txt - 5:74 (612:627)]

"Ab: (...) porque muchas veces uno ve que van bien, que sí aprueban y sacan una calificación baja, entonces sí a uno le saca de onda, porque dicen 'yo estoy segura de que hubiera sacado una calificación más alta' [...] yo he visto su examen y veo que sí va bien y le ponen una calificación que no ..., según yo no corresponde" [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:74 (587:596)]

"E: ¿Entonces no te dan a conocer cómo salieron?

Aa: No, o sea, hasta que me dan las boletas nada más. Ya si ..., o sea, para ver el examen tienes que hacer un escrito solicitando la revisión del examen, pero es algo muy engorroso.

E: ¿Y lo puedes hacer tú o.. , o tienen que hacerlo ellos?

Aa: No, pues, lo tienen que hacer ellos personalmente. "
[ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:46 (436:447)]

En este sentido es importante lo que los asesores proponen: "Pues sí, que nos dijeran por lo menos cuáles son los temas que más se les dificultan"[67] . Ya que, al no saber específicamente qué temas o contenidos fueron los que representaron una dificultad para el adulto, el asesor no tiene un punto de apoyo para resolver el problema:

"Ac: (...) sería bueno, porque así a ti te dan la pauta de a dónde están más flojitas, para ayudarles. Por supuesto. Pero si no sabes, pues, vuelves a comenzar el libro. 'Pues échate otra vez el libro, estúdiale bien, mira, donde veas que tienes más dificultad pues ahí remáchale un poquito más'..." [ENTREVISTA C-1.txt - 5:75 (628:635)]

"Aa: Como los de acreditación no nos dicen, no nos dan, así un temario, ellos tienen así el manejo de los exámenes +++ . Ayudarían a los asesores para ver la clase y para que los alumnos aprueben con mayor facilidad. Pero, si no nos dicen nada, están viendo la situación y no nos dicen nada." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:50 (421:428)]

Esta problemática está estrechamente relacionada con la valoración de la labor que realiza el educador de adultos. Por un lado, a partir del reconocimiento que el adulto otorga al asesor y, por otro, la revaloración que el mismo asesor hace de su función.

"... 'lo que estudie con el asesor, lo que me dijo el asesor', a la mera hora no viene nada." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:67 (545:552)]

1.6 Concepción del asesor sobre la evaluación

Encontramos claramente tres posiciones que se refieren al objetivo que cada uno de estos asesores persiguen al realizar su función. Y, aunque esta

posición corresponde a la concepción general de su función, se puede apreciar claramente su percepción y posición frente a la evaluación.

En el análisis de los comentarios hechos por el asesor del grupo A se percibe, una y otra vez, cómo este asesor encamina toda su acción a que el adulto apruebe el examen.

El asesor del grupo B concibe que es importante que el adulto aprenda ciertos conocimientos básicos que le permitan poder abordar sin dificultad los contenidos de los siguientes niveles.

Para el asesor del grupo C, lo importante es preparar al adulto para que tenga una vida digna y pueda acceder a otros empleos mejor remunerados.

En relación al momento que el adulto debe presentar el examen, los tres tienen diferentes posturas.

1.6.1 Postura del asesor A

La postura de este asesor es que el adulto presente el examen aunque no haya terminado de ver todo el libro.

“Aa: ... pero hay, a veces, muchos ejercicios donde los alumnos quieren contestar todo el libro y ya no hay tiempo, ya está muy cerca el examen. También, si uno no los obliga –como asesores– una vez al mes, a que presenten examen, de aquí a que terminen de contestar todo el libro... Uno les dice 'contesten uno o dos, pero no todo el libro', que vean la forma en que se resuelve y ya, pasar a otro. No es necesario que contesten todo, con que se aprendan el procedimiento para hacerlos, cómo van, y ya pasar a los otros libros.” [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:38 (324:331)][68]

Debido a la clase de vínculo laboral que este asesor establece con el INEA, su interés principal radica en que los adultos aprueben el examen quedando en segundo término lo que el adulto realmente aprende. De ahí su constante preocupación por la evaluación (examen). Durante toda la entrevista, una y otra vez, este asesor traía a colación el problema del examen, responsabilizando a la institución de los malos resultados obtenidos por los

adultos. Su objetivo principal es que el alumno pueda contestar el examen. En este asesor, la gratificación que recibe por parte del INEA, como *pago por productividad* parece ser determinante en el desempeño de su función.

“Aa: Sí, por lo menos para que vea, ... tenga una idea de lo que viene y ya a la otra estudie, se enfoque a lo que le van a preguntar y vea el tipo de preguntas. Para que, aunque no lo sepa, por lo menos vea qué viene. Eso es lo que yo les digo: 'preséntenlo aunque no sepan', si no..., 'es lo mismo si no lo presentan que si lo reprobaron, es como si no lo presentaran, porque de todos modos va a quedar pendiente: si lo reprueban va a quedar pendiente, si no lo presentan queda pendiente, pues mejor preséntenlo'. **'Si lo reprueban**[69] , no se preocupen, por lo menos se dan una idea de qué viene ifjense bien en lo que viene! el tipo de preguntas y ya para el otro lo estudian'...”
[ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:55 (523:532)] (Subrayado mío).

Para el asesor del grupo A, los resultados de la evaluación no dependen, al menos directamente, de su práctica docente. Encontramos una aparente desvinculación entre su función y el desempeño del adulto en el examen. Sus ideas divagan mucho entre la suerte, la falta de interés del adulto, las trampas del examen y que el examen no corresponde a los contenidos. Llega a contraponer lo teórico *versus* lo práctico[70] e incluso llega a decir que los alumnos reprueban el examen porque éste es muy fácil en comparación con la guía que se trabaja, principalmente con los de secundaria.

“Depende también del interés de cada uno, hay veces que no estudian un sólo examen, bueno, una sola guía y presentan tres, cuatro exámenes ... y los pasan, es suerte también. Igual te digo que los que viven cerca no vienen, [...] no creo que estudien en sus casas y el día del examen sí vienen y pasan 3, 4 exámenes, es cosa de suerte ¿no? En cambio los que sí vienen, y los ves aquí, entre el alumno y yo, viendo el tema y a veces ni así.”
[ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:47 (448:462)]

“Se les dan las guías que a veces vienen explicadas de una forma muy difícil y en el examen vienen cosas muy fáciles que por lo mismo, las mismas cosas tan fáciles que les preguntan en los exámenes no vienen, a veces no vienen en las guías, vienen

temas ¿verdad? manejo de +++" [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:44 (416:426)]

Considerando el objetivo principal de este asesor, no es extraño que les proponga a las autoridades un temario, para guiarse en relación al examen. Considera que un temario ayudaría tanto a adultos como a asesores. Paulatinamente se ve cómo desplaza su discurso: del interés por el aprendizaje hacia la resolución del examen. Finalmente, es muy comprensible su preocupación por los exámenes ya que de los resultados de estos dependen sus ingresos.

"Aa: La acreditación debe tener un temario general de lo que están viendo ellos como personal de acreditación, qué viene en los exámenes. No se quién haga los exámenes. O que esa persona que hace los exámenes diera una relación de cuáles son los temas." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:67 (545:552)]

Esta idea del asesor A, no está tan fuera de lugar cuando nos remitimos al hecho de que a los asesores no se les dan a conocer los resultados de los exámenes realizados por el adulto, como se vio anteriormente.

1.6.2 Postura del asesor B

Encontramos la postura de esta asesora algo flexible (intermedia entre el asesor A y la asesora C) ya que no considera que lo ideal sea que el adulto presente el examen sin haber acabado el libro, sin embargo, no excluye la posibilidad de que así sea.

"E: ¿Y llegan a presentar examen sin haber visto el libro?

AB: Pues a lo mejor sí, yo trato de que no pase, yo trato de que aunque sea rápido, no sé, un resumen y muy sintetizado, como sea, explicarles algo para que no los agarren en blanco en el examen." [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:54 (436:449)]

No obstante, en este caso, también considera que, aunque el adulto haya pasado el examen, hay contenidos que no están bien cimentados y entonces ella trabajará con el adulto para asegurar que no se lleve deficiencias que puedan afectar su desempeño en el nivel siguiente.

Esta asesora parte de respetar al adulto, antepone los intereses del adulto a la necesidad de cumplir con las metas institucionales como sería el obtener un número determinado de certificados.

“Ab: Por ejemplo, hay gente que nada más quiere aprender a leer y a escribir y que no quiere el certificado, o algo..., entonces no se le puede estar enfocando nada más a lo que es el examen ¿si me explico?

E: Sí

Ab: ... por ejemplo, que lo programan para X examen y él no le gusta o no quiere, pues no ..., no lo va a hacer bien o no lo va a hacer con tantas ganas y ya después que lo sepa ... pues ya se le puede decir, que como ya sabe, ya puede presentar un examen, ya puede aspirar a su certificado” [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:78 (221:230)]

Aunque en realidad, como ella no decide quién y en qué condiciones se presenta el examen lo único que le queda, como se ve, es revisarlo y discutirlo con el adulto.

1.6.3 Postura del asesor C

La postura de las dos asesoras del grupo C es bastante clara: *no se presenta el examen si el adulto no ha terminado el libro*. Esto, que es un requerimiento institucional, es acatado por estas asesoras no tanto porque lo dicte la normatividad sino porque en su concepción de la función que realizan se considera como algo lógico y natural.

“E: ¿Y cuándo consideras que ya están listos para presentar el examen?

AC: Bueno, tú para hacer un examen forzosamente tienes que acabar un libro. Entonces cuando terminaron el libro es cuando hacen el examen, si no, no pueden presentar examen. Supuestamente les tienen que preguntar del libro” [ENTREVISTA C-1.txt - 5:76 (636:640)]

“E: ¿Y las que no terminan el libro?

Ac: No, no, no hacen el examen hasta que terminan. **No hacen un examen si no terminan el libro**. Eso es muy importante. (Subrayo las palabras que enfatiza).

E: ¿Y este criterio, es por parte de la Institución o por parte de ustedes?

Ac: Debe de ser de la Institución, me imagino yo, porque si no, cómo van a hacer el examen, si te preguntan de aquí del libro y no lo has terminado, pues te reprueban". [ENTREVISTA C-1.txt - 5:77 (641:646)]

"Ac: (Pregunta al grupo) ¿Quién ha hecho el examen sin terminar el libro? (Ninguna de las alumnas levanta la mano) Ves, es lo que te digo. Aquí no se hace el examen..... no, no." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:75 (724:732)]

Las asesoras de este *punto de encuentro*, por un lado, consideran que el libro debe ser totalmente trabajado para presentar un examen porque de lo contrario no se puede asegurar que las alumnas dominen los contenidos. Por otro, esa misma posición subyace a nivel de considerar el contexto, ya que las quieren preparar para que ellas puedan presentar un examen en cualquier otra situación. Y por último consideran que es importante la certificación que les da el INEA, ya que este documento les permitirá tener otras perspectivas de vida.

"Sra. Villarreal: Entonces, te digo, no importa si no les dan el dichoso papelito de certificado. Claro que yo quiero y lo peleó, y voy, y busco y todo, porque, pues, como quiera ya con ese papel logran conseguir otro trabajo, si es que quieren, o continúan estudiando o lo que sea ¿no? Les hace falta, porque papelito habla, pero no porque... pero mi meta, más que eso, es que ellas mismas se superen a sí mismas." [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:15 (103:121)]

"Sra. Villarreal: Pues las preparamos también para el examen, por supuesto, para que hagan un examen decoroso y normalmente no me las reprueban. Y no creo que sea por que yo tengo mal genio, sino porque (risas) contestaron bien,

contestaron bien ¿no?" [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:43 (312:318)]

"Ac: Porque, te digo, a nosotros lo que más nos interesa es que aprendan, más que terminen o que tengan un papel; ¿para qué te sirve el papel si no sabes leer y escribir? Simplemente, vas a hacer un examen, a cualquier lado, pues, si no estás bien preparada, si no realmente hiciste lo... pues no vas a saber hacer el examen." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:75 (724:732)]

En el caso del grupo C, la asesora hace un seguimiento en el sentido de que los adultos terminen realmente el libro y, al mismo tiempo, hace participe al adulto de esa responsabilidad.

"Ac: Sí, sí, por supuesto. Aquí ellas no pueden hacer examen si no está terminado el libro y tú les revisas el libro 'a ver...' 'ya terminé maestra' 'ah bueno, ¿entonces vas a hacer examen?', 'sí', 'a ver enseñame el libro' entonces ya vas viendo que esté lleno, todo, bien, el libro." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:44]

"Ac: Pero, por ejemplo, alguien dice 'No maestra, hoy no, no terminé el libro, hoy no voy a entrar a examen' entonces tú ya sabes, nada más las que van a entrar a examen, las que terminaron los libros, esas son las que hacen el examen. Sí, sí, ellas mismas te dicen 'no, no he terminado el libro maestra'..." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:46 (409:416)]

Esta situación de terminar el libro se relaciona con los tiempos en que se presentan los exámenes, o dicho de otra forma, con los tiempos que cada adulto tarda en presentar un examen y finalmente en obtener la certificación.

"Ac: ... ellas se pueden tardar el tiempo que quieran, cada quien... como les decimos 'de ustedes depende cuántas ganas le echen', [...] Entonces, pues, todas realmente las que vienen es porque quieren estudiar y quieren, pues, tener un papel ¿verdad?, también, pero realmente aquí no se les obliga, aquí hasta que terminen." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:61 (587:600)]

1.6.4 Coincidencias entre los asesores

Los tres asesores coinciden en que los contenidos que se trabajan durante las asesorías y el examen no corresponden: "porque tú estás viendo una cosa de acuerdo a la guía y te preguntan otra cosa, pues también por lo mismo reprueban o sacan bajas calificaciones"[71] . Para el asesor A, existe un completo desfase en cuanto al contenido por grados que se aborda en los exámenes. Las asesoras B y C se centran más en que lo que se trabaja en el libro es demasiado extenso en comparación con lo que se pregunta en el examen.

"Aa: Vienen otras cosas. Si son de un grado inferior, les preguntan cosas de un grado superior, vienen así a veces cosas revueltas. Por ejemplo, en el de secundaria les preguntan en primero cosas que se ven, supuestamente, vienen en la guía de segundo, se los preguntan en primero, y en tercero les repiten cosas de primero y de segundo." [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:27 (260:266)]

"Ab: Porque, no sé, porque muchas veces en el examen de por si no viene todo, o sea, se podría decir que el libro es muy extenso para lo que van a ver en el examen." [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:43 (360:371)] "(...) de todo lo que viene en el libro, en el examen viene una mínima parte." [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:69 (545:551)]

"Ac: Ahora, como dicen ellas, muchas cosas...., estudian todo un libro y luego hay muchas cosas que no vienen del libro. Esa es otra tontería, también, porque entonces para qué las ponen a estudiar un libro grueso, si no va a llevar algunas cosas. Eso tampoco está bien." [ENTREVISTA C-1.txt - 5:75 (628:635)]

El asesor del grupo A insiste mucho en que, según sus percepción, les preguntan cosas que no corresponden al grado que están viendo, sobre todo en secundaria. Ya sea porque son contenidos que no han visto, debido a que corresponden a temas de grados superiores, o porque los alumnos ya están en los grados superiores y es un tema ya visto con anterioridad. Hay que recordar, sin embargo, que el asesor sólo habla por las referencias que hacen

los adultos del contenido del examen que acaban de presentar, con todas las imprecisiones y tensiones que esto implica.

“Aa: Eso del predicado verbal y no verbal, ya viene en la guía de segundo y se les pregunta en primero. Y en tercero, les preguntan cosas de primero y de segundo y ya no se acuerdan. Y aunque les digas que estudien, por ejemplo, lo de Español de los tres años, no les alcanza el tiempo. Si a duras penas con una pueden y luego les preguntan otras cosas. Igual en Ciencias Naturales, cosas de, o temas de primero, se los ponen en tercero.”[ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:58 (487:499)]

No sólo los asesores, también los adultos consideran que los exámenes no corresponden a lo que se ve en clase.

“Aa: (...) en primaria, la mayoría dicen que vienen cosas que no han visto.” [ENTREVISTA A-1 (v.at).txt - 1:28 (267:276)] “Fue ayer que tuvieron examen, las del otro grupo, y me dijeron 'es que lo que vimos, no venía nada en el examen' ...” [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:29 (244:253)]

“Alumnas: Sí, porque siempre en el examen no viene lo que estudiamos en el libro.” [ENTREVISTA C-1.txt - 5:71 (583:586)]

“Ac: Pero, sí, sí se han quejado mucho, de que vienen preguntas que no vienen en el libro.” [ENTREVISTA C-1.txt - 5:75 (628:635)]

“Diana: No, es que venía diferente como que... el libro que estudié no venían las preguntas, lo que yo contesté del libro.” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:53 (479:501)]

Otro elemento que contribuye a la dificultad del examen queda comprendido en lo que los asesores consideran como “fuera de la vida cotidiana” del adulto. Y éste tiene dos caras: cuando el referente está completamente fuera del contexto del adulto “Y a veces cosas que no tienen nada que ver con la vida cotidiana de los adultos, se los preguntan +++, cosas de ecología y de los marinos, y tipos de animales y, a duras penas, saben qué son”[72] Y cuando el libro no lo trae, pero los de acreditación consideran que es un

elemento común en la vida cotidiana de los adultos y lo incluyen en el examen. Para ilustrar esto último vayamos al comentario de la asesora C.

“Ac: Fue otra cosa, que también nosotros siempre le decíamos, pues a la maestra Villarreal, porque ella es la que directamente habla allá, este, por ejemplo, les ponía en el libro, la primera parte de Español y luego, en la primera parte de Español absolutamente venía nada de lo que es nutrición; entonces, ahí les preguntaban: ¿qué vitamina tiene la naranja? ¿qué vitamina lleva la manzana? ¿qué...? '¡Oye! si no se lo están dando en el libro, pues, ¿cómo se los da...?' 'ah, pues que porque era de la vida diaria'. Pues sí, pero ellas no están conectadas con la alimentación, la nutrición. Entonces, también, sí, había..., hay cosas muy jaladitas.” [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:54 (500:512)]

1.7 La evaluación y las estrategias de enseñanza de los asesores

Por último, mencionaremos una característica relevante en este proceso que afecta lo que realiza el asesor en el grupo, es decir, sus estrategias de enseñanza.

Aunque cada uno de estos asesores tiene una concepción muy diversa de la evaluación (y en su práctica actúan en consecuencia) en los tres ha influido de alguna manera (tanto en el nivel de estrategias como de concepción) una situación de acreditación.

En los siguientes párrafos se ve cómo dos de los asesores fueron modificando sus estrategias para abordar los contenidos del libro conforme a los requerimientos del examen.

“Aa: Bueno, pues, o sea, viendo las guías pues lo esencial. A veces les das mucho porque para uno, personalmente, dices 'no pues esto es importante' y hay veces ¿que te digo? los exámenes no coinciden, porque les puedes dar cosas que vienen, o de otro grado, o que no son tan importantes como el asesor cree que es. ***Para mí es importante y a nivel de examen no viene.***” [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:51 (463:470)] (subrayado mío)

Esta cita nos habla de un asesor que en un principio consideraba muchos contenidos para terminar modificando su perspectiva de enseñanza y dar únicamente lo esencial que marca la guía. De nuevo aquí, hay que recordar que para este asesor el pago que recibe del INEA -por las acreditaciones y certificaciones del adulto- es su *modus vivendi*.

En el caso del grupo B, la asesora, cuando empezó, consideraba que el adulto debería ver todo el libro. Sin embargo, la presión del tiempo y del número de exámenes que debía presentar el adulto la hizo modificar la estrategia.

“Ab: (...) al principio, yo como no sabía, nadie me decía nada, yo decía 'no, pues tenemos que acabar todo el libro' y a la hora del examen no venía todo el libro, pero para nada, ni la mitad, así muy sintetizado. Entonces decía, 'nada más sacar lo más importante' y... de eso me fui dando cuenta.”

[ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:43 (360:371)]

Y aunque continuó apegada a su concepción inicial en lo que se refiere a matemáticas, sí cambió la estrategia en las otras áreas.

“Ab: Entonces, a raíz de eso, yo de lo que era de puro leer, por ejemplo matemáticas que son puros ejercicios, pues ese sí ¿no? acabar todo el libro, pero lo que es de leer y todo eso, yo trataba de sacar nada más las ideas principales para que se les hiciera más fácil y sí parece que sí, sí resulta.” [ENTREVISTA B-1 txt-3:70 (552:560)]

Se ve claramente en los grupos A y B, como los asesores terminaron por ajustarse a la necesidad de que el adulto pase el examen. En el primer caso, ya no se da lo que el asesor considera que es importante, sino lo que piensa que vendrá en el examen y, en el segundo, la asesora ya no intenta abordar todo el libro.

En el grupo C, este elemento de la acreditación parecería que no las afecta ya que a las asesoras no les preocupa tanto el examen sino lo que aprenden. Sin embargo, para dar cumplimiento a esto, la estrategia que aplican es que las alumnas forzosamente acaben el libro para que salgan bien preparadas y puedan enfrentarse a cualquier tipo de examen en otra situación. De otra

forma enunciado, pero con el mismo sentido, encontramos que la estrategia seguida en este grupo se encamina, también, a que el adulto pase un examen.

A pesar de que las asesoras del grupo C, no se reconocen como muy vinculadas a la institución, encontramos en su quehacer formas más apegadas -en comparación con los otros dos grupos- a lo que la institución señala. Ejemplo de esto es el examen: respetan la regla de que el adulto termine el libro para presentar el examen y consideran, para la fecha de aplicación, tener un número de alumnas listas para llamar a los evaluadores (ya que si son menos de quince, las alumnas tienen que presentarlo en la Coordinación); por lo que el examen no se realiza cada mes y medio, según lo planeado inicialmente, sino que varía conforme a los avances de los adultos. A diferencia de los grupos A y B, cuya fecha de aplicación es fija (cada mes para el grupo A y cada 15 días para el B) sin importar el avance del adulto, como lo demuestra el hecho de que los adultos tienen que presentar varios exámenes en un sólo día.

Lo mismo sucede en cuanto a la función de los asesores durante la aplicación del examen. Contrario a lo que se esperaría en las asesoras del grupo C, pues ellas tienen una actitud, podría decirse, "maternal" en su práctica, en el examen actúan respetando completamente la autonomía de los aplicadores. Mientras los otros dos asesores llegan incluso a leerles o traducirles el examen, las asesoras del grupo C se mantienen completamente fuera de la aplicación, respetando el espacio y autonomía del examen. Su forma de llevar el examen es más real en el sentido de lo que se les espera en otros contextos a las alumnas. Tal vez ésta sea la explicación de por qué actúan así; en una forma aparentemente contradictoria con su forma de ser pero más apegada a la concepción de su función.

El desarrollo de este apartado -trabajado a partir de las vivencias y la concepción que los asesores tienen alrededor de la evaluación (circunscrita al examen)- nos permitió dar cuenta de cómo se vive todo este proceso en los grupos del INEA. También mostró, cómo -aunque la normatividad está institucionalmente definida- esto no impide que cada asesor imprima su particularidad en el proceso. Hemos visto cómo gran parte del mecanismo

de la evaluación escapa a los asesores. Sin embargo, también hemos observado cómo se comportan los asesores -hablando de comunidades de práctica- al enfrentarse a esta situación; cómo responden a esta marginación que por parte de la institución reciben.

Lo que hemos encontrado al analizar la práctica de los asesores, confirma que los tres grupos poseen muchas de las características de las comunidades de práctica enunciadas por Wenger:

- proporcionan soluciones a conflictos generados institucionalmente;
- sustenta una memoria colectiva que permite a los individuos llevar a cabo su trabajo sin que sea necesario que lo sepan todo;
- genera unas perspectivas y unos términos concretos que permiten la consecución de lo que es necesario hacer;
- hace que el trabajo sea llevadero creando una atmósfera donde los aspectos monótonos y carentes de sentido del trabajo se entretajan con los rituales, las costumbres, las historias, los sucesos, los dramas y los ritmos de la vida de la comunidad[73] (Wenger, 2001:70).
- Como comunidades de práctica, los asesores dan respuestas, actúan, para llevar a buen fin la tarea comprometida y responder al compromiso contraído con los adultos, independientemente de la institución y sus enlaces.

En los casos observados vemos cómo, independientemente del apoyo o control del técnico docente (representante de lo institucional), los asesores resuelven la problemática que se les presenta en los grupos (falta de materiales, evaluaciones, obtención de locales, etc.). Se constituyen en auténticas comunidades de práctica, en la medida que forman una comunidad dentro de la cual se establecen relaciones, compromisos compartidos[74], resistencia a las influencias externas. Como comunidad de práctica, lo institucional es visto como algo externo a lo que ellos dan respuestas locales para conservar su autonomía como grupo. Y es este el

sentido, en términos de Wenger, de la *negociación de significado*. “Su práctica diaria, con su mezcla de sumisión y de reafirmación, es una respuesta compleja y negociada colectivamente a lo que consideran que es su situación” (Wenger, 2001:106).

Abordar nuestro referente empírico como comunidades de práctica, nos da la posibilidad de hacer un análisis interpretativo que nos permite situarnos en un enfoque diferente respecto al quehacer de los asesores. Su práctica adquiere significación sólo vista en el contexto donde se desenvuelven. Cada uno vive su experiencia de una manera particular, cada uno tiene diversas estrategias y diversa formas de actuar en ese contexto. En ese sentido la significación que adquiere el trabajo de los asesores en sus comunidades de aprendizaje es única; solamente adquiere significación en el entramado de relaciones que se constituye dentro de cada comunidad de práctica, sólo tiene significado si se contempla dentro de ese contexto. Es decir, la práctica de los asesores A, B y C sólo puede explicarse como respuesta local dentro de “un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos” (Wenger, 2001:71).

Así analizada, la postura del asesor A y su desempeño no son ni mejores ni peores que las de los asesores B y C. Sino que se explica por la relación que tiene con la institución y que lo determina. La forma como el asesor A responde a la situación de evaluación –diferente a la de los asesores B y C- corresponde a una situación específica que él en lo personal vive y que es diferente a la situación de los otros dos asesores y que se relaciona con el *pago por productividad*. Responde a que, para este asesor, su nivel de vida depende de los resultados de los adultos en este proceso. La evaluación en el caso del asesor A se vincula con su *modus vivendi*; y esto explica el por qué esta actitud -más interesada por el examen que por el aprendizaje- impregne toda su práctica.

En este contexto, que el INEA ha creado -contexto específico que entrelaza tanto lo institucional como lo personal y que le da sentido al actuar y pensar del asesor A- no podemos aplicar juicios de valor sino sólo dar cuenta de ese sistema de significaciones.[75]

2 Los materiales didácticos: El doble filo de la cosificación

Los materiales educativos,..., no son mágicos, no van a actuar por sí mismos si no son parte de un proceso de desarrollo bien diseñado y bien llevado a la práctica.

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Aunque los materiales didácticos también se consideran como factores institucionales que afectan el trabajo de los asesores, se han dejado aparte por el carácter ilustrativo que proporcionan para entender la dualidad que caracteriza a la cosificación.

En este apartado empezaremos por señalar por qué los materiales son ejemplo de cosificación.

2.1 Los materiales didácticos y su aspecto cosificado

Se toman de nuevo los conceptos de *participación* y *cosificación* entendidos dentro de un contexto de negociación de significado. En el apartado anterior se abordó qué era la participación y qué era la cosificación y cómo su convergencia produce negociaciones de significado. La negociación de significado está presente en todos los elementos de análisis de este estudio. Se negocia significado con la capacitación, con la evaluación, con la normatividad, etc. La posición institucional entre el deber ser y el hacer del asesor produce constantemente negociación de significado.

Wenger, emplea el concepto de *cosificación* como una forma general de referirse "al proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una «cosa». Con ello creamos puntos de enfoque en torno a los cuales se organiza la negociación de significado" (Wenger, 2001:84).

La cosificación es parte importante de la experiencia. Conformada de maneras muy concretas. "Tener un instrumento para realizar una actividad modifica la naturaleza de esa actividad" (Wenger, 2001:85). En el INEA los materiales han sido, por tradición, un elemento muy fuerte en la práctica de educación de adultos: marcan la cohesión, el punto de referencia, el avance del adulto, constituyen un elemento homogeneizador, etc. En este contexto vemos cómo un instrumento creado como apoyo para realizar una actividad modifica esa actividad. Es innegable que las características de los

diversos materiales utilizados por el INEA han dado origen, a su vez, a diversas prácticas y que tener un libro para desarrollar la asesoría es muy distinto a no tener nada. De hecho, los materiales en el proceso educativo del INEA son la base de la actividad del grupo. El ritmo de trabajo del grupo, las actividades desarrolladas, los contenidos por abordar, las estrategias del asesor y de los adultos por apropiarse de los contenidos, etc., están determinadas por los materiales.

Los efectos de la cosificación todavía van más allá, "cambia nuestra experiencia del mundo centrando nuestra atención de una manera particular y permitiendo nuevos tipos de comprensión" (Wenger, 2001:85). Este sentido de la cosificación en los materiales se observa de facto: la experiencia del contacto con los nuevos materiales (incluida la capacitación y las nuevas interacciones que se establecen con los adultos) permiten un nuevo tipo de comprensión del mundo (independientemente del éxito o fracaso de la capacitación) ya que esta comprensión está basada en la experiencia y es igualmente válido para adultos como para asesores[76] .

En este sentido -aun cuando los materiales se generan en un proceso independiente fuera del grupo- al llegar a los adultos y a los asesores forman parte de esta comunidad de práctica en la cual se producen nuevas negociaciones de significado. Como productos cosificados, los materiales tienen su propia historia, su propio devenir y representan un punto de contacto con otros individuos y su historia. Esto, de nuevo, tiene que ver con la participación y la cosificación; en la participación nos reconocemos, en la cosificación nos proyectamos[77] .

Cuando surgen **los materiales** éstos **tienen su historia**: han sido elaborados por equipos técnicos, confluyen en un momento político determinado, dependen de una decisión política específica, no se producen en vacío, en ellos se entretienen historias pasadas y presentes. En ellos se concretizan diversas acciones humanas, fuera de la propia comunidad de práctica a la que van dirigidos. En ellos convergen diversos contextos espaciales y temporales; contextos que contribuyen a conformar la experiencia de los materiales.

Por otro lado, **los asesores** también **tienen su propia historia**: tal vez no conozcan los nuevos enfoques y los nuevos materiales sean completamente desconocidos para ellos; pero son personas con experiencia. Saben trabajar los libros, tienen estrategias de enseñanza, como alumnos y como maestros han trabajado con diversos textos, por lo tanto, son personas con una trayectoria específica de vida que no desconocen qué es un libro y qué es un libro del adulto. Los asesores también poseen experiencias previas[78] .

Otro aspecto por el que hablamos de cosificación, en el caso de los materiales, radica en que también puede verse como un puente que se establece entre lo abstracto de un modelo educativo y su concreción en actividades específicas de aprendizaje.

Por último, Wenger (2001) considera que la cosificación puede hacer referencia tanto a un *proceso* como a su *producto*. Los materiales del INEA tienen la característica de ser a la vez producto y proceso. Los materiales son el producto de un proceso ajeno a la comunidad de práctica donde serán usados. Como parte de un nuevo proceso su utilización –a través de la negociación de significado- hace que pertenezcan a un proceso diferente del que fue creado y que constituyan otros productos. En términos de Wenger: “En un entorno institucional (...) una parte muy grande de la cosificación propia de la práctica laboral tiene su origen fuera de la comunidad de trabajadores. Sin embargo, la cosificación se debe integrar en un proceso local para que sea significativa” (Wenger, 2001:86). Esta cosificación, de un proceso anterior y que se concreta en los materiales, adquiere vida propia en esta relación dentro del grupo. Es decir, al entrar en este nuevo proceso con los grupos A, B y C los materiales pasan a formar parte de estas comunidades de práctica adquiriendo una nueva significación a partir de la nueva experiencia establecida por adultos y asesor; esta significación se da independiente –y a veces muy ajena- de todo lo que se pensaba plasmar en ellos.

Por ello, el sentido de cosificación que aquí le doy a los materiales va más en el sentido que Wenger le da de ser algo “fundamental para la misma posibilidad del significado humano” (Wenger, 2001:83). Es decir, los

materiales adquieren significado en la actividad desarrollada en una comunidad de práctica[79] .

2.2 Los materiales didácticos y la práctica educativa

En este espacio recuperamos la información dada por los asesores. El momento del trabajo de campo correspondió a un momento de transición, ya que en el INEA se encontraban en el proceso de cambiar los materiales del Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA) por los libros del Modelo de Educación para la Vida (MEV). Por lo que la información recabada corresponde a la idea que los asesores tienen de los materiales del MPEPA, surgida de sus experiencias con éstos, pero también se pueden ver las expectativas de los asesores en cuanto al cambio.

2.2.1 Materiales utilizados

El MPEPA[80] aborda los contenidos programáticos a través de tres ejes de estudio: *Lengua y comunicación, Matemáticas y Ciencias*. Estos se desarrollan en 3 etapas: la primera corresponde a alfabetización; la segunda, a primaria y la tercera, a secundaria. Los contenidos están distribuidos en 24 módulos de aprendizaje, cada uno de los cuales corresponde a un libro del adulto:

- etapa inicial: alfabetización (1 módulo);
- segunda etapa: primaria (11 módulos) y
- tercera etapa: secundaria (12 módulos).

La etapa inicial comprende:

- Lengua y comunicación, un libro: *Español 1ª Parte. Vol.1.*

Los módulos de primaria lo constituyen:

- Lengua y comunicación, 3 libros: *Español 1ª parte, Vol.2, y Español 2ª parte, Vols. 1 y 2.*

- Matemáticas, 4 libros: *Matemáticas 1ª parte, Vols. 1 y 2*, y *Matemáticas 2ª parte, Vols. 1 y 2*.
- Ciencias 4 libros: *Educación para la Vida Familiar, Educación para la Vida Comunitaria, Educación para la Vida Laboral y Educación para la Vida Nacional*. (INEA, 1998)

La tercer etapa comprende:

- Lengua y comunicación, 3 libros: *Español Secundaria 1, Español Secundaria 2 y Español Secundaria 3*.
- Matemáticas, 3 libros: *Matemáticas Secundaria 1, Matemáticas Secundaria 2 y Matemáticas Secundaria 3*.
- Ciencias, 6 libros: *Ciencias Sociales 1, 2 y 3, y Ciencias Naturales 1, 2 y 3*. (INEA, 1998)

En cuanto al material del asesor, éstos cuentan con la Guía del Asesor (INEA, 1998). Sin embargo, según ellos mismos esta guía es muy general y no da cuenta específica de lo que se tiene que hacer en los grupos. La guía del asesor -dicen- es una especie de programa en donde se presentan los módulos que se van a trabajar, se enuncian los temas o materias en los que se subdivide cada nivel, y se dan algunas sugerencias para trabajar la asesoría; pero ninguno de los asesores la considera un material útil ni mucho menos imprescindible para su labor.

Aa: Sí, es el que te digo del modelo educativo... así de cuadritos ¿no? que las páginas, los contenidos... Muy general. Una visión amplia del programa

E: ¿Qué tan útil es, cuando estás ya aquí frente a grupo?

Aa: Bueno, les puede servir a ellos para que vean los temas

E: ¿Pero a ti?

Aa: No, porque nada más te menciona los temas, los temas que se manejan por grado, por nivel" [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:74 (405:417)]

Ab: Y la guía del asesor yo realmente no la ocupo. No, porque... o sea, conforme aquí les dan sus resultados y me dicen 'tengo que hacer éste y éste' pues yo es como me voy guiando, porque ahí mismo les marcan.... luego, como no siguen el orden, un orden ni nada realmente, pues, esa guía de módulos y todo eso... Sino más bien aquí -ahora si que lo que me dan aquí- es lo que yo llevo. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:37 (308:315)]

Ac: Nos basábamos en los libros, puro libro, puro libro. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:89 (439:442)]

Salvo los materiales proporcionados por el INEA, es poco frecuente que los asesores recurran a otros libros. En general, cuando los asesores hablan de algún material diferente a los libros del INEA, se refieren a otros "materiales didácticos" distinto a los textos, materiales que los adultos pueden manipular:

E: ¿Y has necesitado apoyarte en otros materiales en las otras áreas?

Ac: No, no, no. Bueno de vez en cuando sí, les puedes meter..., es lo que te decía ayer, traerles un mapita a cada una y vayan dibujando lo que es la República. (...) O luego, también, cuando los telégrafos, que mandar a hacer un telegrama (...) pero muy poco material, eh, no creas que mucho, no, no, no. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:59 (559:575)]

Sin embargo, aunque no es frecuente, sí se da el caso de que consulten otros libros diferentes a los textos del INEA. El motivo que dan para ello se relaciona con la formación del alumno, como lo manifiesta la Sra. Villarreal: "Pero como nosotros queremos formar gente..., formar gente, entonces tenemos que consultar otros libros"[81] . Esto lo dice principalmente con relación a las Ciencias Naturales, ya que considera que los libros de secundaria utilizados hasta ese momento no traen los contenidos suficientes.

Esta acción se sustenta en su intención de preparar o formar mejor al alumno.

2.2.2 Concepción del asesor

Independientemente de la calidad y efectividad que objetivamente posean los materiales que proporciona el INEA, cada asesor tiene una percepción de sus cualidades que depende mucho de la forma en que los trabaja o de la manera en que se sirve de ellos.

2.2.2.1 Materiales en general

El asesor del grupo A, como ya se ha visto con anterioridad, todo lo relaciona con la evaluación así que no es de sorprender que cuando se le cuestiona sobre los materiales lo primero que considera es la utilidad de éstos con relación al examen. Este asesor los critica en cuanto a que no se relacionan convenientemente con los exámenes. Se queja, por ejemplo, de que el libro trae los contenidos de forma "muy teórica", mientras que en el examen se pregunta el mismo conocimiento pero con relación a su aplicación, o bien, de que se siguen los lineamientos de un tema conforme a la guía y en el examen vienen otras cosas.

E: ¿Y el libro de texto?

Aa: No, ese sí los trae, pero a veces lo trae muy teórico a través de la lectura, entonces tienen que..., o sea, un examen más que nada no es de que se lo aprendieran o no, sino que lo comprendan. [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:45 (430:435)]

.... porque tú estás viendo una cosa de acuerdo a la guía y te preguntan otra cosa, pues también por lo mismo reprueban o sacan bajas calificaciones... [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:52 (496:500)]

Este asesor compara los materiales "de antes" con los que se empleaban en ese momento y dice de estos últimos son complicados y confusos ya que, según su opinión, quieren abarcar mucho.

Aa: Bueno, antes había una guía que sí estaba entendible. Bueno, pero ahora sacaron otras guías, igual que están muy confusas.

E: ¿En qué consistirá?

Aa: Quieren abordar muchos temas en un sólo grado, pero lo explican de una manera muy complicada, a comparación de las guías anteriores que sí venía la definición del concepto.
[ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:34 (292:305)]

Para la asesora B, el libro viene muy extenso con relación al tiempo que se da para que sea abordado y con relación al contenido del examen: "... porque muchas veces en el examen de por si no viene todo, o sea, se podría decir que el libro es muy extenso para lo que van a ver en el examen"[82] .

Considera que el libro del adulto es básico para éste, ya que le sirve de guía. En su discurso manifiesta claramente su preferencia por el libro contraponiéndolo a la guía del asesor.

Ab: Porque, por ejemplo, el libro del adulto, pues les ayuda a ellos ¿no?, o sea, a ellos. O sea, porque es su guía para su examen y nos ayuda a nosotros para ver qué le tenemos que enseñar. Y la guía del asesor yo realmente no la ocupo.
[ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:37 (308:315)]

Para las asesoras -que hemos identificado como del grupo C[83] - los materiales anteriores eran mejores que los que en ese momento estaban utilizando. Ambas señalan, con especial énfasis, los que correspondían al método de "la palabra generadora".

AC: Pero te voy a ser sincera, el de la palabra generadora me gustaba más. El nuevo método de Alfabetización, por lo que he visto, no me gusta, porque el libro es pobre y le faltan cosas, como que los adultos te entienden por medio de palabras, no de un libro. Les dan un libro para que lean, ¡óyeme, si no saben leer! pues tienes que empezar de abajo y luego ya leyendo, por eso el libro no se me hace bueno. Y mira que lo he visto poco, porque nada más los jueves, que no viene ni Alma, ni Conchita, y que yo me quedo a cargo de las niñas, entonces me doy cuenta de los

libros, están muy pobres, no me gustan, se me hacen muy imprácticos. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:28 (263:270)]

En su defensa de los materiales del método de la palabra generadora, la asesora C, considera que un buen material es aquel con el que las alumnas aprenden mejor y más rápido.

E:¿Qué pero les pondrías a los otros? (Le pregunto por los materiales del MPEPA que se están utilizando en alfabetización en comparación con los de la palabra generadora)

Ac: Pues que aprenden más lentamente y el chiste es de que aprendan mejor y más rápido. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:13 (144:147)]

Cabe mencionar que sólo los materiales de alfabetización son criticados por esta asesora, no así los libros de primaria, los cuales considera buenos. Probablemente, su defensa de los materiales del método de la palabra generadora radique en que ella comenzó como alfabetizadora utilizando este método, el cual llegó a dominar, además de que de ellos sí recibió capacitación. En torno a lo que argumenta de los materiales del MPEPA: "Les dan un libro para que lean, ¡oyeme, si no saben leer! pues tienes que empezar de abajo y luego ya leyendo"; la cita muestra claramente que esta asesora desconoce lo que significa una *situación comunicativa*^[84], pero principalmente, muestra la deficiencia (o ausencia) de capacitación en torno a estos materiales.

En general, los tres asesores coinciden en que los materiales están bien hechos; sin embargo, ninguno los considera como material de autoaprendizaje ya que el adulto necesita forzosamente la ayuda del asesor.

En muchos sentidos, reconocen que es importante el papel del asesor como intermediario entre el adulto y el libro: para dar indicaciones, para "traducir" lo que se tiene que hacer, para explicar conceptos e, incluso, como la asesora C lo reconoce, para reforzar los contenidos de aprendizajes que el propio libro da.

Ab: No saben qué hacer. Por ejemplo, los que yo tengo luego, luego que les dan el libro me dicen 'me dieron éstos' entonces ya

lo veo y les digo bueno 'éste es nada más de puro leer' o 'éste, usted tiene que hacer ejercicios'. O sea, que yo les digo qué es lo que tienen que hacer, pero por ejemplo, en la otra mesa, luego no saben qué hacer, me dicen 'me dieron este libro y no sé ni qué, no sé cómo contestarlo, no sé nada' entonces, se le tiene que explicar y decirle cómo. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:30 (262:268)]

A2C: Pues sí, los libros están muy bonitos pero traen palabras que ellas no conocen. Muchas palabras, muchos conceptos que ellas no tienen ni idea. Entonces, uno tiene que..., como quien dice, traducirlos. [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:32 (234:238)]

Los asesores no conciben que puedan quedar fuera de esta relación. Para ellos, existe una dependencia del adulto hacia el asesor: puesto que los adultos no pueden resolver los libros por si mismos, entonces se crea una relación de dependencia hacia el asesor. Esto resulta muy significativo en el plano de la identidad del asesor, ya que esta forma de concebir la relación asesor-adulto-materiales también le da sentido a su función y fortalece su identidad.

Por otra parte, un aspecto de los materiales que los tres coinciden en señalar como desventaja es que son muy extensos. De nuevo, vemos aquí que la extensión de los materiales se relaciona con el tiempo que hay entre la aplicación de un examen y otro.

Aa: Les llama la atención, nomás que a veces se les hace pesado por el volumen de los libros, obviamente los ven y los vuelven a ver. Se les hace cansado o ya no les alcanza el tiempo. [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:44 (378:384)]

Una última coincidencia entre los tres, se relaciona con su percepción de que los contenidos no siempre responden a los intereses del adulto.

Aa: Hay cosas, muchos temas, que ellos como alumnos dicen 'bueno a qué horas lo voy a aplicar'. Al ver eso, creen que no es interesante aprender porque no ven la aplicación +++de cada tema. Se les dice (se refiere al libro) todo el procedimiento y cómo se deben realizar, pero no les ponen los ejemplo prácticos

de la vida para que ellos lo vayan asociando. [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:47 (396:401)]

Sin embargo, aquí existe una diferencia entre los tres. Mientras que en los comentarios de los asesores A y B parece que el problema es una cuestión directa de los materiales; la asesora C lo relaciona más bien con la procedencia de las alumnas. Para ella la vivencia personal de los alumnos influye para que los materiales se les hagan fáciles o difíciles[85] .

Ac: Es que mira, ellas vienen de algún lugar. Por ejemplo, Diana viene de Chiapas (...) ¿Qué se te hace más difícil a ti Diana? De las materias que has llevado ¿a Nuestra Comunidad le entiendes, a Nuestra Comunidad por ejemplo?

Diana: Pues a esa más o menos porque viene de puro.... de cómo es el paisaje, el campo, la comunidad y todo eso. Sí, más o menos, sí.

Ac: Ándale, sí, porque está más empapada en lo que es la comunidad y, por ejemplo, Sofía le costó más trabajo ¿por qué? porque Sofía no venía..... ella nació aquí en México, en el D. F. Entonces ella pues del campo no sabe, entonces le costó más trabajo adapt..... el libro, le costó más trabajo a ella que a ellas.

Diana: Sí. Porque yo voy como a la mitad del libro y apenas lo acabo de comenzar.

Ac: Sí, tienes poco." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:52 (460:475)]

Aquí la asesora establece una relación entre lo que es la capacidad de las alumnas para algunas materias y sus vivencias personales. Incluso da ejemplos y pregunta a las alumnas con lo cual corrobora sus palabras. Cabe mencionar que Sofía es una alumna que lleva 9 y 10 en matemáticas.

2.2.2.2 Materiales de Matemáticas

Una característica propia de todo libro de Matemáticas es que deja un buen espacio para la ejercitación. Parece que esta característica, en los materiales del INEA, le da una ventaja a los libros de Matemáticas con respecto a los

de otras áreas. La otra característica, que también implica una ventaja, es que no incluyen muchas lecturas.

E: ¿se les hace más fácil? (los libros de Matemáticas)

Aa: Sí porque vienen ..., digamos las operaciones, te vienen indicadas paso a paso, inclusive así con dibujitos, con ejemplos y todo eso ... y en cambio en Español viene mucha lectura ... de esto de Español y las otras materias: Vida Nacional, Vida Comunitaria, Vida Laboral nada más es leer y sacar las ideas importantes y aprenderse los conceptos." [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:23 (228:233)]

Ab: (...) por ejemplo, Matemáticas que son puros ejercicios, pues ese sí ¿no? acabar todo el libro, pero lo que es de leer y todo eso, yo trataba de sacar nada más las ideas principales para que se les hiciera más fácil y sí parece que sí, sí resulta. [ENTREVISTA B-1 (v.at.).txt - 3:70 (552:560)]

Ambos asesores comparten la idea de que, cuando el libro trae mucho material de lectura, se le dificulta al adulto su resolución y, por ende, el aprendizaje.

Para el asesor A, quien tiene un problema con relación a los conceptos, los libros con muchas lecturas no ayudan al adulto por lo que prefiere las "repeticiones" de los libros de Matemáticas[86] .

Para la asesora B, el hecho de que se presenten ejercicios en el libro de Matemáticas, la conduce a que los adultos resuelvan todo el libro; mientras que otros materiales del adulto -los que incluyen principalmente lecturas- son tratados con resúmenes. Sin embargo, también contempla que hay muchos ejercicios repetitivos por lo que éstos se pueden dejar de realizar. De hecho, una práctica constante para ganar tiempo con relación a la exigencia institucional es no contestar todo el libro, dejar de lado lo que resulte repetitivo, contestar únicamente aquello que se considere más importante.

AB: Sí, porque hay muchos, por ejemplo, repetitivos. Por ejemplo, si veo yo que el adulto los hace bien, que sí le entiende

y los puede hacer bien, pues sí me los salto. Pero sólo que esté bien, porque si le falla algo sí me importa que los haga todos, pero sí se los puede saltar... [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:41 (336:341)]

La idea que subyace es que al adulto le cuesta más trabajo aprender apoyándose en la lectura que cuando se trata de ejercicios o problemas matemáticos. En cuanto a las características intrínsecas de los libros, consideran que son más pesados los libros basados en lecturas que los que incluyen mucha ejercitación[87]. Esto repercutirá también en la apreciación que el asesor tiene de las matemáticas con relación a las otras materias.

Al mostrarnos cómo son abordados los materiales de matemáticas, observamos también cómo son abordados los materiales correspondientes a los diferentes módulos. El de matemáticas se resuelve todo, los otros no. Lo relativo a la ejercitación se trabaja tal cual, las lecturas se resumen. Siempre ha existido una especie de "autoridad" de las matemáticas con respecto a las otras disciplinas, por ser la ciencia exacta por excelencia; quizás esa autoridad se deba a que las instrucciones son precisas y no dejan lugar a distintas interpretaciones.

Para la asesora C, los libros de Matemáticas están "bien hechos", ya que presentan todos los temas de una manera gradual y completa, sin necesidad de recurrir a otros materiales. También considera que favorecen el autoaprendizaje, ya que las alumnas los contestan solas.

AC: (...) mira, por ejemplo, (toma un libro de Matemáticas de una de las alumnas) ¿es qué? Primera parte, volumen 2. Entonces, mira, aquí les van enseñando ya las medidas, te van enseñando, mira... a sumar, luego ya a restar, mira acá, a sumar mira. (Me va enseñando diferentes lecciones del libro). Este es el libro de medidas, te van enseñando +++ luego ya te van enseñando las medidas de lo que es ¿cómo mides el volumen del agua o la leche? Aquí se maneja ya los milímetros, los metros, los decímetros, los centímetros, los metros, los kilómetros. Ya te van enseñando -mira, luego acá- las alturas, los centímetros y así... mira aquí los gramos, ya te vienen enseñando aquí los kilogramos, mira. Los gramos, los kilos, sí, las mediciones están

en el segundo libro. Sí, está bien hecho, está bien, mira aquí ya multiplicar y dividir. Ya las multiplicaciones y les empiezan a poner problemas, las divisiones por parte mira, acá mira. Si sí está bien, sí está bien llevado, por eso te digo, si no está mal, porque ellas lo han hecho solas, la mayoría lo hace sola, entonces vienen problemas que van haciendo. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:57 (524:539)]

E: ¿Cómo has observado a los adultos respecto a la utilización de los materiales?

Ac: (...) sí, sí le entendieron muy bien al libro. Realmente casi todo lo hacen solas, pocas veces te preguntan. O sea, quiere decir que sí está bien porque no necesitan tanta asesoría, porque ellas mismas van haciéndolo solas y te digo y lo trabajan en la casa. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:48 (431:438)]

Ella dice que lo hacen solas, pero en realidad hay mucho trabajo previo por parte de esta asesora para que las alumnas puedan resolver el libro por sí solas. Trabajo que desarrolla generalmente en forma grupal.

También en los libros de Matemáticas, los asesores vuelven a señalar el problema de la extensión de los materiales.

2.2.2.3 Problemas en los contenidos de los libros de matemáticas

Un problema frecuente observado en los grupos, con relación al libro de matemáticas, fue el hecho de que a los adultos se les dificulta seguir los ejercicios cuando éstos se presentan paso-por-paso, ya que sus estrategias de resolución son directas y el planteamiento paso por paso exige otro nivel de desarrollo[88] .

El problema de la presentación paso-por-paso de los ejercicios del libro hace que los adultos se equivoquen (sobre todo si se deja al adulto sólo en esta resolución), no comprendan bien el proceso y divaguen en los resultados tanto de las operaciones como de los problemas.

Los mismos asesores consideran que este procedimiento paso-por-paso no es claro para los adultos y sólo se confunden.

Ab: ... explicar más claramente para los adultos, o sea, porque le digo que lo que las confunde luego son las explicaciones que vienen en el libro, más por eso. Sería tratar de explicar un poquito más, más fácil, más claro, para que ellos lo entendieran más. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:69 (372:376)][89]

El procedimiento didáctico, paso por paso, del libro de matemáticas hace tener a la señora Villarreal una concepción no muy buena sobre los materiales, al considerar que los libros subvaloran la capacidad del adulto.

A2c: ... porque los tratan como si fueran animales o como si fueran tarados.

E: ¿Quiénes los tratan así?

A2c: En los libros. Los libros, sí, y hay ocasiones que les explican una cosa -ya la habían entendido, ya la estaban haciendo- empiezan a leer en el libro y se hacen unas bolas horribles ¿Por qué? porque el libro no está claro. Les explican -yo no sé en qué forma- está mal. [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:52 (408:416)]

Sin embargo, como veremos posteriormente, la problemática principal en los libros de matemáticas no deriva de las características intrínsecas de los materiales, sino que está directamente relacionada con los contenidos del área. En este sentido, tenemos el testimonio del asesor A:

E: ¿De los cuatro de Matemáticas cuál se les hace más difícil?

Aa: Primero... luego, el de tercero y cuarto, porque son fracciones y luego, lo de enteros con decimales, también se les dificulta. [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:46 (393:395)]

2.2.3 Mediación institucional

Con relación a los materiales, la mediación institucional no ha sido muy eficiente, ni con los nuevos, ni con los que están en uso.

Aa: No, luego faltan generalmente, ese es el problema, que vas a la Coordinación y que no hay libros porque ya se acabaron, o que no han traído, no les han surtido. Siempre falta ya sean guías

de Secundaria o de Primaria. Ahorita, por ejemplo, yo ya había pedido algunos de Primaria de 10-14, y me dijeron que ya no había, que ya estaban agotados, que hasta enero.

E: ¿Por qué hasta enero?

Aa: Ahorita como ya es fin de año, también, material que no hubo, ya. [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:83 (275:283)]

La deficiencia institucional en este rubro se ve tanto en el nivel de la entrega oportuna de materiales como en el nivel de darlos a conocer, sobre todo con el nuevo modelo. Por lo general, las capacitaciones no incluyen un conocimiento a fondo de los materiales.

E: ¿Si les dan, en la capacitación, cómo manejar adecuadamente los materiales?

Ab: No, bueno, se nos dice qué libros son: qué libros son de primaria, qué libros son de secundaria, pero así... Bueno, en el libro de hecho viene así como una introducción de cómo enseñar esa materia, es lo único que vemos." [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:26 (226:230)]

AC: Ahora dijo que Federico nos iba a venir a enseñar, pues nada más nos dio realmente, tú estuviste ahí, pues realmente ¿qué te dijo? nomás lo más elemental: 'se van a cambiar porque supuestamente este método es mejor' y ¿qué más dijo? pues cosas muy concretas y realmente..." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:16 (160:170)] ...pero realmente no se abordó de cómo tenemos que enseñar. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:17 (172:184)]

Es frecuente que los asesores utilicen el libro del adulto para auto capacitarse. En la cita siguiente vemos como la asesora C toma los libros de una alumna del grupo de alfabetización para saber de qué se trata el nuevo modelo y tener una idea de cómo se va a trabajar, ya que los que a ella le correspondían (primaria) no habían llegado.

Ac: Yo me quedé con material de alfabetización -el jueves pasado traje (Federico) material de alfabetización y una muchacha faltó, Lola- y entonces yo me llevé el material para leerlo. Sí, pues lo

leí, lo que va, está interesante y es bien diferente, porque empiezas con la geometría ¡fíjate! empiezas con geometría, sí, y ahí ya empiezas a meter los números. Pero la geometría... sobre la geometría, el triángulo, el círculo, el cuadrado, el rectángulo viene, sí, y con lo que viene en ese cuadrito ¿cómo se llama? (...) geoplano, exacto, es con lo que se empieza a trabajar. A Conchita (la asesora de alfabetización) le preguntaba hoy que cómo le había ido, dice que bien, que parece que sí van empezando bien. Pues ojalá ¿verdad?, ahora yo, pues sí estoy un poquito... pues, esperando... a ver cómo viene, para ellas, en primaria. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:17 (172:184)]

Sin embargo, esta forma de "capacitación", por un lado, puede crear confusiones y, por otro, deja fuera los elementos que hacen necesaria una capacitación: conocimiento del nuevo modelo, nuevas posturas en torno al aprendizaje, manejo y utilización de nuevos materiales, etc. Elementos que deben manejar los asesores, ya que han sido concebidos para el mejor aprendizaje de los adultos y de nada sirve que sólo los manejen los técnicos docentes.

Aunque esta forma de "auto-capacitación", a través de los libros, no es la recomendable; es un recurso muy común, cuando falta un buen asesoramiento por parte de la institución.

Una situación que resulta importante destacar en este espacio, es el caso de la asesora B ya que ella no recibe los materiales, que –según su propio testimonio- son una herramienta básica para orientar su trabajo puesto que no cuenta con ningún otro referente institucional -como un programa o una guía de estudio-. Ella nos cuenta cómo, cuando se presentó a la Coordinación, se los dieron a conocer, pero ya durante la atención a los adultos no le han entregado los materiales que éstos utilizan y tiene que estarlos "cazando", por así decirlo, con los adultos:

E: ¿ En ese momento, les presentan los libros del adulto?

Ab: No, esos se nos dan..... bueno por ejemplo a mí, cuando yo llegué ahí, a entregar mis papeles, María Vargas sí me dio unos libros para que yo los hojeara y viera, y eso me ayudo, porque los hojee, y eran de Español, Ciencias Naturales y uno de

Matemáticas creo. Y sí me sirvió, porque vi qué tenían los libros y más o menos pude darme una idea de cómo abordarlos. Pero ya los demás, aquí no te los dan, por ejemplo, dieron calificaciones ayer y les dije 'ustedes van hacer examen de Español uno, dos y tres y entonces se supone que les dan los libros hoy, si no se los dieron ayer se los dan hoy' y entonces me los dan a mí (se refiere a que pide a los adultos sus libros para verlos) yo los leo, o les doy así una hojeada para ver qué viene y a ver cómo se los puedo explicar. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:27 (237:246)]

E: ¿Se los están dando conjuntamente? ¿en el momento que se los dan al adulto te los entregan a ti?

Ab: Sí, bueno, a mí no me los dan. Bueno, yo veo los del adulto porque yo no tengo libros, yo no tengo, o sea a mí me... yo agarro los libros de los adultos, son los que hojeo, y veo más o menos cómo manejarlos. En caso de que necesite..., que así no comprenda muy bien, o que en el momento no sepa cómo enseñarles algo, pues les pido que me presten el libro, por ejemplo hoy y se los traigo mañana, pero ya sé exactamente cómo se los puedo explicar. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:28 (247:254)]

Además de los libros, aparentemente se cuenta con una serie de videos como apoyo a las diversas materias, pero éstos se concentran en las oficinas centrales del INEA y es poco frecuente que se los hagan llegar a los asesores. Adicionalmente, ir a pedirlos implica tiempo y trámites que no todos los asesores están en posibilidad de hacer:

Aa: Pues, que hay los videos que están en oficinas centrales, pero que ahí están, sí uno no va por ellos, no los solicita... Debería ser que cada Coordinación los tuviera y dárselos: Siempre caes en lo mismo, basarte en el libro, y ya. Raro es el asesor que sabe que hay video +++ Pocos saben que hay videos u otros materiales, si no los envían de allá a cada Coordinación, como van a creer que uno +++que los hay. [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:42 (360:370)]

En este punto, también falta una buena difusión en el nivel institucional de los materiales que pudieran servir como apoyo a las clases de los adultos.

2.2.4 Condiciones de trabajo en el aula

La eficiencia institucional con relación a los materiales repercute directamente en el trabajo realizado en el aula, esto resultó particularmente notorio en el momento de la observación al grupo C. La observación final de este grupo, correspondió al momento en que se había dado ya la capacitación para el uso de los nuevos materiales y se habían retirado de la circulación los del MPEPA. El caso de la asesora C es ilustrativo de cómo se afecta el trabajo en el grupo cuando la institución no cumple adecuadamente con sus funciones. En el momento aludido, la asesora no tenía los materiales del MEV y había recibido la indicación de no seguir trabajando con los anteriores materiales, puesto que ya no eran válidos; interrumpiendo el trabajo que venía realizando con regularidad en estos grupos.

... imira, no vino hoy! y supuestamente hoy nos traía los libros. No tenemos libros. Yo ahora no venía preparada pues dije 'vamos a empezar a leer' todo lo que era el material. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:17 (172:184)]

E: ¿Y mientras ustedes qué están haciendo?

Ac: Pues ahorita trabajando con lo mismo.

E: ¿De alguna manera les dijeron que suspendieran el trabajo con los libros?

Ac: Sí, sí, pues sí. Porque ya no les va a valer el que hagan otra cosa. Tienen que trabajar... este año tienen que trabajar con el sistema nuevo, todas las de primaria. (...) Entonces son cosas que también ¿verdad? te limitan de alguna manera.

[ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:56 (517:523)]

Como se ve en este caso, la mediación institucional modifica la dinámica de trabajo en el grupo, ya que al no entregarse a tiempo los materiales se

detiene el avance del grupo. Una vez más, se observa la importancia del libro como eje del trabajo en el aula.

Otra problemática -presente en el aula y que se deriva de no contar con los suficientes materiales- es el que no todos los adultos pueden trabajar en el tema que les interesa o en el que deberían estar trabajando de acuerdo a su avance. Ni se puede trabajar en equipo (como indican las guías para el asesor), además de que el asesor tiene que diversificar su actividad para atender a todos.

El problema de no contar con los suficientes materiales, parece ser más crítico para los alumnos de secundaria que para los de primaria.

E: ¿Entonces la gente que se inscribe, la gente que se inscribió y no tiene libros?

Aa: Pues, con las pocas guías que hay, se las presto. Luego que las terminen que las devuelvan, para que otros las puedan consultar.

E: ¿Los libros los conservan ellos, o los devuelven?

Aa: Los de Primaria sí, esos sí se dan para que los ocupen, y ya. Pero los de Secundaria, que te digo que son las guías, esos sí son reciclables. [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:84 (284:291)]

En este sentido, los tres asesores comentan sobre un periodo en que no se tenían los suficientes materiales, por lo que los libros tenían que ser reciclados[90]. Los libros eran utilizados por los adultos y luego borrados para ser utilizados por otros. Esto sucedió en la época en que entró el programa de SEDENA.

Ac: (...) aquí inclusive, nosotros.... terminaban un libro y nos lo daban y luego la nueva tenía que borrarlo todo y hacerlo. Así estuvieron, ¿sobre todo sabes cuándo tuvimos mayor problema? cuando empezaron con la famosa capacitación de los militares, del año militar, del año que dizque aprendieron a leer, en ese año, ¿cómo se llama?, las personas que no sabían leer y escribir cuando empezaban su servicio militar. ¡Ah, n'hombre! ¡olvídate! ahí nos faltó cantidad de libros, desde ahí empezamos a padecer

porque '¡uy! de aquí a que les vayan a dar' no pues ya 'entonces, los libros que vayan terminando, dénnoslo para las niñas que vayan entrando' y así fue como empezamos a trabajar. (...) desde entonces pues cuidábamos los libros, había que borrar. Y todo a lápiz nada a pluma para que pudieran... sí, porque sí son controlados. Pues más que nada, no controlados, pues no teníamos, entonces 'acaben el libro' '¿ya lo acabaron?' '¡traíganlo! para que lo borre la siguiente que lo va a utilizar' y así nos estuvo tocando, ajá. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:58 (540:558)]

Otro elemento, que afecta el trabajo en el aula es el cambio de materiales, ya que este cambio obedece a modificaciones en el enfoque pedagógico, y el asesor debe reaprender todo el camino, muchas veces sin ninguna clase de apoyo institucional.

Ac: Te cuesta siempre, cuando hay un cambio como persona siempre te cuesta trabajito adaptarte porque estás acostumbrada ya a un sistema, pero ya adaptándote, pues, ya va saliendo pues vuelves a lo mismo te tienes que adaptar a lo que tengas ¿verdad? a lo que hay, entonces uno se va adaptando a lo que hay. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:59 (559:575)]

Como se ve en el plano institucional el asesor no es tomado en cuenta al hacer los cambios; desde esta perspectiva el asesor tiene que adaptarse a la línea institucional y no viceversa.

Los asesores, en general, no cuentan con un libro que los oriente en su trabajo, muchas veces no han recibido más que la capacitación inicial (aunque algunos llevan más de una década en el servicio) y, a pesar de todo, se adaptan a lo que les va llegando. Más allá de que los materiales sean claros, lo que esto demuestra es la capacidad de los asesores para aprender el quehacer docente sobre la práctica misma.

2.2.5 Los materiales y el currículo

Debido a que no existe un Plan y Programa de estudio específico para la educación básica de los adultos en el INEA, los libros del adulto constituyen un material imprescindible -tanto para adultos como para asesores-; éstos

hacen las veces de plan, registro programático, avance, guía, etc. Podemos decir sin exagerar que el libro es el eje de lo que sucede en el grupo.

A2c: Luego, no tenemos ni siquiera un programa, que digas 'ahora van a enseñar esto, ahora van a enseñar lo otro, ahora van a enseñar lo de más allá'. Seguimos el libro ¿a ver qué sigue? [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:40 (289:294)]

Ab: Porque, por ejemplo, el libro del adulto, pues les ayuda a ellos ¿no?, o sea, a ellos. O sea, porque es su guía para su examen y nos ayuda a nosotros para ver qué le tenemos que enseñar. Y la guía del asesor yo realmente no la ocupo. No, porque... o sea, conforme aquí les dan sus resultados y me dicen 'tengo que hacer éste y éste' pues yo es como me voy guiando, porque ahí mismo les marcan... luego, como no siguen el orden, un orden ni nada realmente, pues, esa guía de módulos y todo eso... Si no más bien aquí -ahora si que lo que me dan aquí- es lo que yo llevo. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:37 (308:315)]

En el caso de esta asesora, incluso su programa de trabajo lo realiza a través de conocer el avance del adulto en el libro: "nos ayuda a nosotros para ver que le tenemos que enseñar" -ya que a ella no le entregan ningún otro material- supeditándose también al módulo que la técnico docente entrega al adulto para trabajar, conforme al examen que éste tendrá que presentar.

Los asesores coinciden en que, de los materiales que proporciona el INEA (guía del asesor[91] y libro del adulto) el más importante es el libro. Los tres coinciden en señalar que no se basan en ningún otro libro fuera del libro del adulto.

El libro es un indicador del avance del adulto: sirve al asesor para elaborar un diagnóstico, para ver qué contenidos se le dificultan, en dónde hay que reforzarlo e, incluso, le sirve al asesor para darse una idea de cómo trabajar ciertos contenidos con el adulto, buscando "la mejor forma".

E: ¿ Y tú qué haces para conocer el avance de los adultos? ¿cómo van? ¿cuánto van aprendiendo?

Ac: Pues con los mismos libros. Cuando se atorán en algo, ves que se atoraron en tal o cual cosa. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:23 (214:222)]

E: ¿Y, por ejemplo, siguiendo el libro, tú has dado algún tema alternativo que no venga en el libro pero que consideres importante?

Aa: No, porque yo me baso, me confié, en que lo que realmente viene en el libro, es lo que les van a preguntar. Más allá de lo que viene en el libro, ya no se les da. [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:50 (421:428)]

Ab: No, bueno, en sus libros que les dan a ellos para ver qué es lo que venía en el libro y ver qué es lo que ellos sabían o no sabían. Cómo enseñarlo, según yo, la mejor forma. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:67 (333:335)]

E: ¿Y nunca preguntaste a otras asesoras?

Ac: No, no, Primaria, no... ni en Alfabetización. No, no hemos tenido ese problema. Pues cuando te abocas a los libros, pues tú vas haciendo los libros, los vas llenando, entonces pues tú vas viendo cómo van trabajando. Sí. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:56 (478:481)]

El avance en el libro del adulto es también un factor indicativo para la presentación del examen. Por un lado, le sirve al asesor como guía "para que sepamos por dónde les van a preguntar"[\[92\]](#) y por otro, como pasa en el grupo C, determina si se debe o no presentar el examen "porque ellas llevan sus libros y tienen que terminar el libro, hasta que terminen sus libros pues hacen el examen"[\[93\]](#) .

El libro del adulto hace las veces también de libro del maestro, en el sentido de establecer contenidos y proporcionar conocimientos a los asesores y - aunque algunas asesoras sí dicen utilizar otros materiales (v.g. la señora Villarreal)- la mayoría coincide en que en el nivel de conocimientos, el libro es suficiente.

E: ¿Y para la enseñanza de las Matemáticas, aparte de los libros del adulto, te has apoyado en otros libros?

Ac: No, fíjate que no. No, no. No es necesario porque sí te van llevando, te van llevando. Te van enseñando a sumar, te ponen la ecuación, te van enseñando. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:57 (524:539)]

Incluso material alternativo, creado por los asesores para trabajar en el aula, es realizado a partir de los ejercicios del libro.

El hecho de que, además del libro del adulto, el asesor no se base en ningún otro libro, es sintomático de la importancia que tiene el libro en el proceso.

2.2.6 Los materiales y las estrategias de trabajo

Muchas de las estrategias, si no todas, se realizan alrededor del libro del adulto.

Un uso frecuente que se da a los materiales, sobre todo los de español, es utilizarlos para que las alumnas copien textos, pero también se utilizan para que los asesores dicten textos de ahí.

Ac: ... por ejemplo, en Español les dicto del libro una lectura y entonces le checo lo que es la ortografía y me tienen que hacer, por ejemplo, 10 veces cada palabra de las faltas de ortografía, (...) y a todas les dicto por igual la misma lección. Por ejemplo, Francisca que es donde más le cuesta trabajo; le cuesta trabajo lo que es copiar, algunas palabras llega a comerse, entonces hago que haga, después de que terminamos '¡hazme la lección completa!' entonces ella la copia y las palabras que tuvo mal se las pongo y ahí las hace, las hace. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:27 (247:258)]

En este caso, además de ser un elemento homogeneizador del grupo, el libro es utilizado como reforzamiento del aprendizaje, para que el adulto compare su propia producción con la que está en el libro.

En cuanto a cómo utilizan los asesores los libros en matemáticas, encontramos que el asesor A se basa completamente en el libro del adulto.

El adulto contesta su libro, a veces en su casa y a veces en el grupo, con muy poca ayuda del asesor, resultando que el adulto no entiende una gran parte de lo que se tiene que hacer[94] .

En el grupo B, el libro se trabaja durante el tiempo que dura la sesión pero, si no terminan los ejercicios que están haciendo, se lo llevan a casa para concluirlo. Durante la sesión, el asesor explica al adulto lo que tiene que hacer y constantemente revisa el avance del adulto en el libro. A veces, deja de tarea resolver algunas operaciones en el cuaderno.

En el grupo C, el libro sólo es trabajado en casa. Raras veces es llevado al grupo[95] . Esta situación se justifica por el hecho de que la asesora atiende grupalmente. De esta manera enseña la resolución de operaciones en forma general mientras cada alumna va avanzando sola -en casa- con su libro. La estrategia de esta asesora va más en el sentido de "dar primero la herramienta" para que después las alumnas la puedan utilizar individualmente en la resolución de sus libros.

Como ya se dijo, salvo el libro del adulto proporcionado por el INEA, no se utiliza ningún otro tipo de material bibliográfico en el aula. Sin embargo, las asesoras B y C utilizan un "tipo" de material muy peculiar para apoyar su labor[96] .

2.2.7 Expectativas sobre los nuevos materiales

Como ya se dijo, el momento de la observación correspondió a un momento de transición en el cual los nuevos materiales apenas se estaban introduciendo. El curso para darlo a conocer tuvo una duración de 3 días[97] . Los grupos A y B fueron entrevistados antes de la capacitación; el grupo C, lo fue cuando ésta ya se había dado.

Es importante señalar que la vivencia en relación a los ciclos de renovación de materiales es diferente para cada asesor: mientras la asesora B es la primera vez que lo vive, la asesora C lleva ya 4 cambios de libros.

E: Y que tú recuerdes ¿cuántas veces han cambiado libros?

Ac: Tres veces desde que yo estoy.

E: ¿Ahorita sería la tercera?

Ac: No, la cuarta. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:12 (140:143)]

Sobre la entrega de los libros del Modelo Educación para la Vida se les dijo que se les entregarían a más tardar en diciembre de 2001. Sin embargo, en el grupo C, en febrero del año 2002 todavía no habían sido recibidos.

Un dato curioso es que -respecto a los libros del Modelo Educación para la Vida- los asesores, a pesar de sus diferencias, comparten un rasgo común y es que sus expectativas giran alrededor de principios ya establecidos en anteriores modelos, los que en esta ocasión son enunciados por ellos mismos como características novedosas de los materiales del MEV (aunque ninguno de ellos había trabajado con estos nuevos textos al momento de las entrevistas). Por ejemplo, consideran que el nuevo modelo fomenta el auto-aprendizaje, no sólo permite sino que obliga a los adultos a razonar, tiene más dinámicas y por lo mismo es más didáctico y, además, hay correspondencia entre el libro y lo que se pregunta en el examen.

Aa: Fomentar en ellos el auto-didactismo, que estudien por su cuenta, que es lo que se va a hacer ahora con el nuevo modelo educativo. [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:86 (189:198)]

Ac: (...) porque en este nuevo sistema las hacen razonar, que eso es también bien importante, que todos razonemos ¿verdad? el ¿por qué? [ENTREVISTA C-1.txt - 5:41 (345:351)]

E: ¿Y los anteriores?

Ac: Bueno, pues, era otro sistema. Era el sistema de las planas. (...) y ahorita ya cambia todo, todo está cambiando. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:50 (448:452)]

Ac: Ahora, en este aspecto -dice Federico- que todo lo que está en el libro va a venir en el examen. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:55 (509:516)]

Se les ha manejado que lo nuevo tiende al razonamiento, a ya no hacer planas "Ahí no es el chiste -como dice Federico- hacer planas; ahí es que comprendan"[98]. Cuando en realidad los materiales que hasta ese

momento se utilizaban tampoco incluían la idea de “hacer planas” y sí implicaban mucho razonamiento. De hecho, los materiales del MPEPA, responden a enfoques constructivistas sobre el aprendizaje. La idea de “hacer planas”, por lo tanto, no es de los materiales sino del asesor. Es curioso como una postura propia -aprendida por tradición, de cómo conciben la tarea de enseñar y a través de la cual dan sentido y justifican su función como asesores- es adjudicada a los materiales.

Otras expectativas se derivan del control institucional ya que, obligatoriamente, habrán de contestar todo el libro para tener derecho a examen. Lo que preocupa mucho al asesor A “Igual... bueno, si a duras penas ahorita, a duras penas, con la forma en que se trabaja no aprovechan, a duras penas leyendo la guía. Ahora forzándolos a que trabajen, a que contesten las guías +++ es más pesado”[99] .

Este asesor se siente desalentado al creer que va a estar más vigilado.

Aa: Obligarlos un poco a que estudien ellos mismos a través de la contestación del libro y el trabajo, el cual les va a dar derecho a examen. O sea, uno como asesor va a solicitar el examen, pero el día del examen el aplicador va a revisar que hayan contestado el libro, mínimo a +++ para que el aplicador le dé el examen, sí ve que no, pues +++ por eso se los van a aplicar así.
[ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:86 (189:198)]

Para el asesor A su preocupación principal es que la introducción de los nuevos libros va a obligar a los adultos a estudiar, lo que va a repercutir en forma contraproducente. Este asesor considera que no es bueno obligar al adulto ya que esto, a la larga, le resultara más pesado y puede traer como consecuencia la deserción.

Con respecto a los materiales del MPEPA, los asesores consideran que éstos eran buenos pero que los del MEV van a ser mejores, ya que el incluir material manipulable por el adulto (material que el MPEPA no incluía) los hace “más didácticos”.

Ac: Y fíjate que sí es importante (la utilización de material didáctico), yo espero y tengo la esperanza de que sea más didáctico lo que viene, dice Federico, pues, si es más didáctico,

pues va a ser más fácil para ellas, eso espero ¿verdad?... vamos a ver. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:59 (559:575)]

Sobre el deber ser de los libros opinan que los libros deben venir mejor explicados, más fáciles de comprender por el adulto, más sintetizados y tener relación con lo que se va a preguntar en el examen.

Ab: (...) porque muchas veces en el examen de por si no viene todo, o sea, se podría decir que el libro es muy extenso para lo que van a ver en el examen Entonces, a lo mejor, si lo hacen más sintetizado, específicamente, lo que van a ver, lo que necesitan saber (...) pero si viene un poco más sintetizado sería mejor. (...) Si por esa parte lo hacen más así, que mejor. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:74 (357:371)]

Sin embargo -a pesar de todo lo que dicen sobre los materiales del MEV- siempre sale a relucir una expresión de duda y a la vez de expectativa de algo que esperan que sí funcione: "yo espero y tengo la esperanza de que sea más didáctico lo que viene"[100] .

Un elemento desalentador -en la perspectiva que tienen los asesores sobre los nuevos materiales- es que, a pesar de que ya hay un dominio en un modelo pedagógico[101] , éste desaparece para dejar lugar al nuevo modelo, al cual deberán adaptarse.

Ac:. Te cuesta siempre, cuando hay un cambio como persona siempre te cuesta trabajito adaptarte porque estás acostumbrada ya a un sistema, pero ya adaptándote, pues, ya va saliendo pues vuelves a lo mismo te tienes que adaptar a lo que tengas ¿verdad? a lo que hay, entonces uno se va adaptando a lo que hay. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:59 (559:575)]

Cabe mencionar que, a pesar de que los asesores reconocen el auto-didactismo del modelo, enfatizan mucho la necesidad de apoyo del asesor en el Modelo de Educación para la Vida "explicar más claramente para los adultos"[102] "pero necesitan mucho apoyo de la asesora. No pueden trabajar sin asesor"[103] .

E: ¿Y ahorita, de los que ya llevas revisados? (me refiero a los del MEV)

Ac: Pues de alfabetización, ahorita inclusive tienen que trabajar con la asesora, no pueden trabajar solos. Ahí no es el chiste - como dice Federico- hacer planas; ahí es que comprendan. Y están trabajando, sobre geometría y pues les están diciendo, les están preguntando, pero necesitan mucho apoyo de la asesora. No pueden trabajar sin asesor." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:49 (443:447)]

Finalmente, la efectividad de los nuevos materiales no se puede señalar *a priori*. Lo bueno o malo de estos materiales será determinado con su uso, a través de la práctica, a medida que el asesor los vaya conociendo (y dominando), y de su funcionalidad con los adultos. Es decir, a medida que se integren a la experiencia del grupo.

Ab: Es lo que aún no sé, a lo mejor tendría que ver los nuevos materiales para ver en qué mejoraron o qué modificaron. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:74 (357:371)]

E: ¿Cómo ves el cambio que ahorita se está dando?

Ac: A simple vista bueno -y a como nos los dijo Federico- ahora sobre la práctica vamos a ver, vamos a ver. Por eso a mí me interesa que me traigan los libros para ver cómo están sobre la práctica, cómo van aprendiendo las chicas de primaria. Mientras no tenga los libros cómo te puedo decir ¿verdad? Vamos a ver, a ver cómo... [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:41 (375:382)]

Ac: Todo eso lo tenemos que ver, pues, con el caminar ¿verdad? con la experiencia que vayamos viendo con estos libros. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:55 (509:516)]

Como vemos, toda la experiencia de los asesores alrededor de los materiales nos habla de la negociación de significado porque -independientemente del proceso que les haya dado origen- al llegar a los grupos los materiales pasan a formar parte de los artefactos, por así decirlo, del grupo; pasan a formar parte de la práctica de la comunidad. La negociación de significado tiene

lugar, como acota Wenger, "en un contexto que combina una inmensa variedad de factores"[104] incluyendo la organización institucional –en sus tres niveles: nacional, estatal y regional-; la formación profesional que ha recibido el asesor, así como su formación oficial y extraoficial (incluida aquí la relación con sus pares y con otros grupos atendidos); la experiencia del asesor y de los adultos con otros materiales; las características concretas de estos materiales; la forma en que se desarrolla la asesoría y todo aquello que se genera en los contextos específicos de espacio y tiempo del grupo, contribuyen a conformar la experiencia de los materiales. El hecho mismo de las diversas posturas que asumen los asesores con relación al avance del libro para tener derecho a presentar examen nos habla de un significado negociado en cada una de estas comunidades de práctica en donde quedan implicados adulto, asesor y materiales.

A pesar del miedo y la indecisión de enfrentarse a lo nuevo, a la larga cada asesor incorporará los materiales a su trabajo cotidiano, a la larga resolverá los problemas que se le presenten, a la larga estos instrumentos constituirán un puente de unión entre los adultos y los asesores, a la larga volverán a ser usados por los asesores como plan y programas, como avance programático, como material de auto capacitación. Es decir, a la larga (con sus nuevas características) se volverá a establecer una negociación de significado entre estos tres elementos, si no igual, sí con las mismas dimensiones. Esto es muy importante ya que nos pone en el terreno de que las cosas no cambian por el sólo hecho de entregar nuevos materiales; las viejas prácticas vuelven a establecerse sobre lo nuevo y tanto lo bueno como lo malo se restablece en la práctica del asesor[105] .

2.3 El cambio y la ruptura

El cambio de materiales, aparejado a un nuevo modelo educativo, trae como consecuencia un desconocimiento de los saberes previos del asesor, ya que la mayoría de las veces el asesor no es tomado en cuenta -ni sus saberes, ni su experiencia- en la implantación de nuevos modelos. Lo "nuevo" se perfila desplazando a lo "viejo". Tenemos entonces, por un lado, una capacitación deficiente (que no permite al asesor apropiarse de lo nuevo) y, por otro, una actitud conservadora por parte de los asesores respecto a los materiales anteriores. Actitud que se justifica por el dominio que de ellos

tienen los asesores y no así de lo nuevo. Lo nuevo significa perder la especialización lograda con experiencia y con esfuerzo; lo nuevo significa perder la competencia en su oficio y reaprender el camino. Esta es la razón por la que los asesores se aferren a lo "viejo" (como en el caso de las estrategias) o añoren los materiales anteriores. Y nada mejor que el aspecto cosificado de los materiales para hacer sentir obsoleta la práctica de los asesores. O como lo dice Wenger "Un nuevo conjunto de instrumentos, conceptos y artefactos se quedarán anticuados en una oleada de sustituciones" (Wenger, 2001:120).

Como formas distintas de existencia en el tiempo, la participación y la cosificación son fuentes de memoria y de olvido; de continuidad y discontinuidad.

La "cosificación es una fuente de recuerdo y de olvido porque produce formas que persisten y cambian de acuerdo con sus propias leyes" (Wenger, 2001:117). En los asesores se vio la tendencia a no querer olvidar los viejos materiales: como la añoranza de las asesoras del grupo C por el *método de la palabra generadora*. El que las asesoras del grupo C se formaran en esta época, forma parte de sus vivencias particulares y sus recuerdos persisten como huella de su compromiso con una práctica. Huellas perdurables al guardar todavía los materiales de aquellas épocas. Los asesores ven aquellos días como una época en que el desempeño de su función era más sencillo; por ello su convicción de que aquellos materiales eran mejores. Sin embargo, este proceso no es pasivo (no se limita sólo a la añoranza por el pasado); sino, como Wenger (2001:117) señala, estas formas están abiertas a la reinterpretación ya que como productos de un proceso pasado no transportan su propio significado y en ese sentido tienen que renegociar significados en el presente[106] .

La cosificación, en el caso de los materiales, como se ve, es también un factor de discontinuidad al provocar rupturas en la continuidad de las prácticas. Efectivamente el INEA busca, con la implantación del nuevo modelo, la ruptura con algunas prácticas. Sin embargo, esta ruptura debería basarse en una deconstrucción de la práctica educativa y no en su destrucción ya que, los asesores, de ser conocedores de su oficio y hábiles en el manejo de sus artefactos pasan a ser novatos –puesto que no se les

reconocen sus saberes previos- en el manejo de los nuevos libros del adulto. Por ello, cabe aquí parafrasear a Wenger: un conjunto de materiales, conceptos sobre el aprendizaje y guías se volverán obsoletos en esta "oleada de sustituciones" y -en esta "oleada de sustituciones"- se habrá quitado al asesor su competencia y sus recursos.

2.4 El doble filo de la cosificación

El doble filo de la cosificación consiste para Wenger en que el poder de la cosificación tiene un aspecto positivo y uno negativo y que estos se dan en el mismo objeto cosificado. El aspecto positivo radica en el carácter generativo del proceso, el aspecto negativo en su carácter ilusorio.

"Un buen instrumento puede cosificar una actividad amplificando sus efectos y haciendo que la actividad sea más fácil" (Wenger, 2001: 87). La experiencia del INEA, y de todo el sistema educativo, ha demostrado que la existencia de un buen material favorece los procesos de aprendizaje; beneficia y facilita las actividades que se dan dentro del aula. Por amplificar, se entiende la cosificación de "un concepto para que su aplicación sea automática" (Wenger, 2001: 87), y ésta es una característica de los materiales, ya que el que los asesores y los adultos no hayan entendido o no conozcan los principios metodológicos del enfoque educativo bajo el que fueron hechos los libros, no impide su resolución.

En cuanto al aspecto negativo, Wenger señala el peligro de la cosificación en cuanto que el poder del "instrumento puede anquilosar la actividad en torno a su carácter inerte" (Wenger, 2001: 87). Los materiales pueden anquilosar la actividad de los miembros del grupo al presuponer que en los libros radica el cambio y no en la interacción que se da entre estos, el asesor y los adultos. El aspecto negativo de la cosificación en los materiales radica en que se les atribuye el poder de cambio de toda una práctica educativa. Este aspecto engañoso de la cosificación lleva a presuponer -a nivel institucional- que por la sola existencia de nuevos materiales cada nueva propuesta implica el cambio en la práctica educativa[107] .

Este aspecto negativo de la cosificación -que se manifiesta a veces más en la práctica que en el discurso institucional- puede llevar a que la utilización

de los nuevos materiales cree la ilusión de que los asesores han comprendido plenamente los nuevos enfoques didácticos y en consecuencia cambien su práctica docente.

Este punto, sobre el carácter difuso e ilusorio de los materiales nos hacen replantear la pregunta: ¿gracias a la utilización de los materiales del MEV, ahora sí se alcanzarán los objetivos de aprendizaje con los adultos? ¿o será necesario implementar una serie de acciones, sumadas a ésta, para que se produzca la tan referida *educación de calidad* que pondera tanto el INEA como el CONEVYT?

3. Procesos construidos en comunidades de práctica. La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas

El hecho de vivir como seres humanos significa que iniciamos constantemente empresas de todo tipo, desde procurar nuestra supervivencia física hasta buscar los placeres más elevados. Cuando definimos estas empresas y participamos en su consecución, interaccionamos con los demás y con el mundo y, en consecuencia, ajustamos nuestras relaciones con el mundo y con los demás. En otras palabras, aprendemos.

Etienne WENGER

Wenger considera que la práctica es, en esencia, "un proceso social de aprendizaje compartido". El aprendizaje del oficio no se adquiere plenamente en el proceso oficial de formación de la empresa, "cuando acaban la formación y empiezan a trabajar «en serio», empieza realmente su integración en la comunidad de práctica". Así mismo, considera que los procesos educativos que se basan en la participación real, son efectivos para estimular el aprendizaje porque son epistemológicamente correctos[108] .

Durante todo el desarrollo de este capítulo hemos dado cuenta de las concepciones de los asesores A, B y C. Estas concepciones -que vemos reflejadas en sus estrategias de trabajo- han sido construidas durante el desarrollo de su función; es decir, han sido aprendidas sobre la práctica misma. En consecuencia, los dos apartados precedentes muestran cómo la práctica es un factor importante en el desarrollo de los aprendizajes de los asesores. En el presente apartado -que da cuenta de las estrategias desarrolladas para la enseñanza de las matemáticas- lo que intento

demostrar es que el aprendizaje es un aprendizaje compartido a partir de que:

- El aprendizaje se realiza a través de la práctica en donde todos los elementos interactúan en la negociación de significado.
- El aprendizaje se realiza como resultado de la experiencia.
- Las estrategias de enseñanza de los asesores son procesos contruidos en comunidades de aprendizaje.
- Los participantes, en estas comunidades de práctica, encuentran "un lugar único y adquieren una identidad propia".
- Las concepciones de los asesores son el producto de procesos de aprendizaje contruidos en comunidades de práctica.

Para llegar a ello abordaremos primero las concepciones de los asesores alrededor de su práctica con las matemáticas. El análisis se sustenta en las respuestas del asesor acerca de su experiencia con éstas, tanto en el ámbito de la enseñanza como de su propio aprendizaje.

3.1 Las matemáticas en la concepción del asesor

3.1.1 En general

Los cuatro asesores entrevistados coinciden en considerar que las matemáticas son fáciles tanto para aprender como para enseñar.

E: ¿Cómo describirías tu experiencia con relación a la enseñanza de las matemáticas?

Ac: Buena, muy buena. Fácil. Sin ningún problema. [P 5: ENTREVISTA C-1.txt - 5:57 (482:483)] ...Y de enseñarles, pues, no te cuesta mucho trabajo enseñarles, porque ya tienen contacto con las matemáticas, pues no tienen dificultad, ya aprenden bien. [P 5: ENTREVISTA C-1.txt - 5:37 (325:332)]

A2c: (...) a la mayoría no les cuesta tanto trabajo, como es un concepto que una vez entendido lo puedes hacer, no hay problema. [P 6: ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:51 (394:412)]

Aunque con la asesora B esta impresión surgió en el transcurso de la entrevista al reflexionar sobre su propia situación.

E: ¿La consideras una asignatura fácil de enseñar?

Ab: No.

E: ¿Por qué?

Ab: (Reflexiona) Bueno, o sea, sí es fácil para uno que ya la..., se podría decir que ya se la sabe, por ese lado si es fácil, porque uno ya sabe, se le hace fácil comunicarle a los demás como va el procedimiento, pero es... es tardado. [P 3: ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:42 (337:342)] ...o sea, sí es fácil, pero ... es, ... por ejemplo, las tablas de multiplicar y todo eso, se lleva tiempo. Sí, de que es fácil sí, sí es fácil pero también el tiempo ¿no? [P 3: ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:39 (324:326)]

En el discurso de esta asesora hay una contradicción sutil entre considerarla fácil porque ya se sabe el procedimiento y, a la vez, considerar que es lento su aprendizaje. También su discurso muestra evidencia de que piensa que el conocimiento del tema por parte del asesor le permite una buena transmisión hacia el alumno "porque uno ya sabe, se le hace fácil comunicarle a los demás". Sin embargo, no hay que olvidar que nos movemos en el plano de las percepciones del asesor y, por ende, en una dimensión subjetiva.

Algunos asesores mencionan, incluso, que el hecho de que las matemáticas sean consideradas difíciles se debe más bien a una idea preconcebida o a una falsa idea de lo que son. En otras palabras, depende más bien de una idea generada por el contexto social que por la asignatura en sí.

Aa: O sea, no es difícil pero lo que pasa es que están con la preocupación de que creen que... porque a uno se le hace difícil

a todo el mundo se le hace difícil. Se les hace difícil por la aversión que tienen ¿no? [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:18 (190:196)]

A2c: (...) todo mundo trae la idea de que las matemáticas son una cosa durísima, difícilísima. Es laboriosa, pero no es difícil. Si tú aprendes álgebra tienes que seguir los pasos, si te tratas de brincar del planteo al resultado, nunca vas a llegar. Entonces, si vas paso a paso conforme se deben hacer, no hay problema, te sale el problema. Y cuando entienden eso, que no es difícil entenderlo, lo hacen y hasta les gusta, hasta resulta divertido, las matemáticas. Pero desde que entran al kinder les meten la idea de que matemáticas es una cosa difícilísima, horrible, así que ya cuando la gente empieza a tratar con ellas cree que es la muerte y no es cierto." [P 6: ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:51 (394:412)]

Para esta última asesora, la facilidad en el aprendizaje de las matemáticas radica en poder repetir sistemáticamente un procedimiento o un algoritmo, no en forma mecanizada sino razonado: "si te tratas de **brincar del planteo** al resultado, nunca vas a llegar". Para ella, aprender un procedimiento o una serie de reglas para resolver un problema o para realizar una operación aritmética es parte de la estrategia de aprendizaje que el adulto debe desarrollar para lograr el conocimiento; en ese sentido, aprender matemáticas debe ser fácil. En otras páginas (Sánchez, 2003) se abordó la problemática que presenta el adulto al seguir el procedimiento paso-a-paso de los libros de matemáticas; ahí se argumenta que el desarrollo paso-a-paso corresponde a un nivel determinado del "progreso escolar" del adulto, por lo que es difícil que el adulto de baja escolaridad pueda realizarlo sin apoyo del asesor.

Finalmente, estos dos asesores destacan también la aversión que se ha creado hacia las matemáticas en el contexto escolar.

Por otra parte, encontramos también que la concepción que tienen los asesores sobre las matemáticas está muy relacionada con sus vivencias personales. Vivencias que tienen que ver tanto con su experiencia como asesores, como con sus experiencias como estudiantes.

E: A ti, en tu experiencia personal, como estudiante de matemáticas en tu vida académica ¿Cómo has sentido las matemáticas?

Ab: O sea, a mí no se me han hecho muy difíciles. Se me han hecho fáciles, a lo mejor por eso digo que es fácil ¿verdad? porque yo creo si fuera al revés pues... [P 3: ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:40 (327:330)]

E: ¿Específicamente en matemáticas como describirías tu experiencia con relación a la enseñanza?

Ab: Sí, es buena. Y satisfacciones sí, sí he tenido, porque, por ejemplo en los exámenes, los que ya pasaron por examen de matemáticas salieron bien, entonces para mí eso significa que sí aprendieron. Entonces es lo que a mí me da gusto, o sea, que sí entienden y que sepan hacerlo, por ese lado... y de todos modos si tienen dudas, o algo, me las dicen y yo se las trato de contestar y hasta ellos mismos me dicen que ya entendieron, ya vieron por qué ... y todo, entonces es bueno.

E: ¿Han salido bien en qué sentido, qué calificaciones han sacado?

Ab: Pues han sacado 8, la más baja creo sacó 7 ... en matemáticas, o sea, sus calificaciones no han sido muy malas, entonces para mí eso significa que sí aprendieron. [P 3: ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:66 (501:509)]

Los buenos resultados de los alumnos son asimilados, por esta asesora, como un logro personal (y en realidad lo es). Esto es importante en el plano de la identidad y de la revaloración de su función. Cabe señalar que esta misma asesora considera que depende del maestro el que el alumno perciba las matemáticas como fáciles o difíciles.

E: Esa facilidad que has sentido... ¿de qué depende?

Ab: Depende del maestro, porque luego he tenido malos maestros y de plano no entiendo nada. Ya hasta que me explica

alguien más, entonces ya entiendo. Pero sí, también, depende de eso. [P 3: ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:41 (331:336)]

3.1.2 Relacionado con otras áreas

Al comparar las matemáticas con el trabajo en otras áreas, los asesores consideran que los aprendizajes matemáticos les resultan más fáciles a los adultos.

E: ¿Y las operaciones básicas -sumas, restas, multiplicaciones, divisiones- se les hacen fáciles?

Ac: Fíjate que sí, todas se les hace fácil por igual. Se les facilita mucho más que la escritura [P 5: ENTREVISTA C-1.txt - 5:35 (315:316)]

Ac: (...) hay veces que les pongo los números y a veces los problemas. Entonces aprenden, a Francisca lo que le cuesta más trabajo es el español [P 5: ENTREVISTA C-1.txt - 5:51 (404:421)]

Ac: No les cuesta trabajo, es más fácil que fallen en español que en matemáticas. [P 5: ENTREVISTA C-1.txt - 5:69 (570:574)]

Esta concepción de los asesores acerca de la facilidad de la asignatura con respecto a otras áreas parece que radica principalmente en el hecho de que los libros de matemáticas incluyen poco material de lectura.

Ac: Claro, yo veo que a ellas les gusta y les encanta que les deje... por eso les dejo los problemas aparte de que los libros (se refiere a los libros de otras áreas), tienen que estar leyendo... [P 5: ENTREVISTA C-1.txt - 5:36 (317:322)]

La importancia del papel de la lectura en esta percepción sobre las matemáticas, se ve en las respuestas de los propios asesores. El asesor A, cuando se le pregunta por qué le gusta más, no responde sobre las cualidades o características propias de las matemáticas sino que destaca el hecho de que los textos de las otras asignaturas incluyen muchas lecturas.

E: ¿Tú como describirías tu experiencia con relación a la enseñanza de las matemáticas?

Aa: Me ha gustado, te digo que me ha gustado al grado de que es la materia favorita, es la que más me gusta. O sea, la otra sí te digo que, como es de lectura, es más personal para los alumnos. [P 1: ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:41 (362:366)]

En esta cita el asesor también destaca el hecho de que las matemáticas dependen más de la ayuda del asesor, con relación a las otras materias, cuyo material de lectura permite avanzar sólo al adulto, ya que este avance es –según el asesor- más personal. Tal vez matemáticas sea su materia “favorita” porque en ella su actividad está mejor justificada.

La asesora B, al formularle la pregunta, inicia la respuesta con la idea popular de que las matemáticas son más difíciles; sin embargo, al reflexionar sobre la situación que ha vivido con los alumnos, concluye que, al final, las matemáticas son más fáciles.

Ab: Se me hace más fácil lo que es español... (Reflexiona) Noooo, más difícil yo creo, porque en lo que se aprenden las letras (habla como para sí misma), en lo que las juntan y todo, yo creo sí es más difícil que los números. Sí, es más difícil (y añade como resignada) sí es más fácil las matemáticas.” [P 3: ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:43 (343:348)]

Aquí la asesora lo que trae a colación es la dificultad inicial para enseñar a leer considerando que para el adulto es mas difícil este proceso que el aprendizaje de los números.

Frecuentemente, los asesores comparan la historia con las matemáticas, considerando que es más fácil la enseñanza de las matemáticas que de la historia.

E: ¿Consideras que es una asignatura fácil de aprender?

Aa: Sí, yo creo que es más fácil que historia porque es nada más a través de la práctica. Me gusta más matemáticas que historia. [P 1: ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:19 (207:214)]

Aa: (...) también son las más difíciles: historia y matemáticas. Para mí se me hace más difícil historia porque son más, más datos históricos de hechos, puras cosas así de lectura, que prácticas de ... que con la práctica pues lo aprendes, mientras más práctica hagas, las cosas las aprendes. [P 1: ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:21 (216:219)]

A2c: (...) Entonces esa es la cosa, eso es tal vez lo que les cuesta más trabajo, la historia (...) Pero en cambio matemáticas, español, les interesan. [P 6: ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:45 (319:331)]

Otro elemento importante -encontrado en el discurso de algunos asesores- vinculado con la facilidad que presentan las matemáticas con relación a otras áreas, tiene que ver con el hecho de que las matemáticas forman parte de la vida cotidiana del adulto.

A2c: Te digo, las de sociales es la novedad para ellas, por eso les cuesta trabajo. Cuando ya tienen su primaria ya no puede uno decir eso. Pero, por ejemplo, las que vienen y van a hacer la primaria, pues, ¿cuándo habían oído hablar de Hidalgo? puede ser que de Zapata ¿pero de Hidalgo? ¿o de Morelos? ¿o de Mina?... cualquiera. Nada de eso. O si han visto a Carlota y Maximiliano, los vieron en una película, pero no tenían ni idea que era parte de nuestra historia. Entonces esa es la cosa, eso es tal vez lo que les cuesta más trabajo, la historia, pero por eso, porque es una novedad para ellos, no es parte de sus vidas. Pero en cambio matemáticas, español, les interesan. [P 6: ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:45 (319:331)]

3.2 El aprendizaje de las matemáticas en el adulto

3.2.1 Desempeño del adulto en el área

Para el asesor A, el aprendizaje de las matemáticas se les dificulta a los adultos debido a sus ideas preconcebidas. "Se les hace difícil por la aversión que tienen ¿no?"[109] . Por su parte, las asesoras B, C y la señora Villarreal consideran que el aprendizaje de las matemáticas en los adultos no presenta dificultad.[110] "Ahora -en matemáticas- generalmente son más rápidas,

más listas.”[111] Aunque la asesora del grupo B también señala que depende del adulto:

Hay personas que les gusta más las matemáticas, por ejemplo, la señora Sandra (se refiere a la persona presente durante el registro de observación al grupo y que se encontraba estudiando matemáticas de Primaria) '¡póngame cuentas! ¡usted, póngame cuentas!' y sí se las pongo y sí las hace bien. Pero hay personas que mejor les gusta leer, en vez de hacer cuentas. [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:38 (314:319)]

También nos habla de una alumna que presenta un buen dominio de las matemáticas pero no así de la lectura.

Ab: Bueno, nada más hay dos personas que les cuesta mucho trabajo leer, pero no vienen: una es una muchacha ... tiene 15 años, pero le cuesta mucho trabajo leer y las matemáticas sí se las sabe, o sea las multiplicaciones, sumas, restas, divisiones se las sabe muy bien pero lo que es leer, no más no. [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:67 (510:525)]

Esta clase de testimonios -en el sentido de que los alumnos presentan más problemas en español- fue algo común entre las asesoras B y C. Aunque la asesora C se lo explica por la experiencia que tienen las alumnas con las matemáticas en su vida cotidiana.

Mira yo empiezo, primero con español siempre. Pero, también, luego ellas saben matemáticas a pesar de que no la hayan estudiado porque tiene mucha relación con su vivir, el dinero y eso. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:33 (304:310)]

Considera que el hecho de que las personas estén en contacto con las matemáticas, en su vida cotidiana, es un factor que favorece el aprendizaje de las matemáticas en los adultos.

Ac: Fíjate que eso es lo que más se les facilita a ellas, como ellas tienen, pues, contacto con las matemáticas cuando van al mercado, cuando suben al camión, cuando pues tienen contacto con el dinero y entonces tienen facilidad para las matemáticas, es lo que mayor facilidad tienen todas, la verdad. Y de enseñarles, pues, no te cuesta mucho trabajo enseñarles, porque

ya tienen contacto con las matemáticas, pues no tienen dificultad, ya aprenden bien. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:37 (325:332)]

Para ella es el elemento que explica la facilidad con la que las alumnas aprenden matemáticas.

Ac: Sí, porque como ellas tienen ya contacto con las matemáticas a ti se te hace más fácil enseñarles porque ya te lo captan más rápido. [P 5: ENTREVISTA C-1.txt - 5:43 (358:362)]

Yo pienso que no es tan difícil para ellas matemáticas. Te he dicho que como ellas están más cerca de las matemáticas, pues se suben a la combie, van al super, tienen su dinero, saben cuánto cobran, cuánto gastan en tal o cual cosa, entonces están más familiarizadas con las matemáticas, no les cuesta tanto trabajo." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:22 (208:213)]

Esta asesora, resalta el gusto que tienen las alumnas por las matemáticas "A ellas les gusta mucho que les pongas matemáticas, les pongas sus problemitas o primero sus sumas, sus restas"; incluso las utiliza para estimular a las alumnas: "Es un estímulo, yo cuando ya las veo un poquito más encarriladitas, con un poco más afianzado en lo que es español entonces empiezo a enseñarles matemáticas y es un gusto para ellas, les encanta a todas."[\[112\]](#) Este testimonio nos muestra como las matemáticas constituyen un estímulo para que el adulto continúe en el grupo. Es más fácil que el adulto deserte de un grupo cuando siente que todo lo que ahí pasa se le dificulta, o le es ajeno. Es más fácil que el adulto deserte cuando no se siente capaz, cuando no tiene resultados, cuando siente que no puede o no entiende lo que se le está enseñando. Esto se relaciona con la autoestima del adulto y el sentimiento de identidad que desarrolla al estar en el grupo.

El que esta asesora utilice un conocimiento, en este caso las matemáticas, que el adulto pueda manejar cuando está todavía trabajando español (materia que se le dificulta al adulto) significa que la asesora busca darle confianza para que se sienta seguro, para confirmarlo dentro del grupo y con ello parece que también logra la permanencia, ya que según los testimonios de las alumnas, algunas ya llevan varios años allí. Significa que el asesor se preocupa por darle al adulto algo que sí puede hacer[\[113\]](#) y que, a través

de ello, el propio adulto revalora su aprendizaje. Esta acción de la asesora permite -aunque ella no lo percibe en ese sentido- una autoafirmación de la identidad del adulto en el grupo y una continuidad del grupo mismo. Y resulta significativo que sean precisamente las matemáticas las que permitan dar esa valoración.

Por último, cabe señalar que en este grupo sí pudimos abordar directamente a las alumnas sobre su experiencia con las matemáticas. Señalando en varias ocasiones que español se les dificulta más que matemáticas.

Ac: (Dirigiéndose a las alumnas) ¿Qué les cuesta más trabajo español o matemáticas? (Diana, Sofía y Blanca contestan que español y hacen alusión al último examen)

E: ¿Entonces, tienen mejores calificaciones en matemáticas?

Alumnas: Sí, porque siempre en el examen no viene lo que estudiamos en el libro. [P 5: ENTREVISTA C-1.txt - 5:71 (583:586)]

Se refieren a los exámenes de las otras materias. Al parecer, en lo que respecta a matemáticas, sí coincide el examen con lo que se trata en clase, lo que hace que ellas obtengan mejores resultados en los exámenes de matemáticas.

3.2.2 Intereses del adulto

Una característica constante en los adultos que no saben leer ni escribir es que se interesan por aprender a "hacer cuentas". Extrañamente, se sienten menos capaces en este aspecto que en el área de español, a pesar de que, en general, las estrategias de cálculo desarrolladas por los adultos de baja escolaridad les permiten operar el cálculo mental con una gran amplitud[114]. Por lo tanto, a pesar de que, en la práctica, los adultos demuestran su habilidad para "las cuentas", en los grupos del INEA, manifiestan su necesidad por aprenderlas. Probablemente, esto se debe, más que a una necesidad de aprender el cálculo aritmético, a la necesidad de aprender la forma convencional de "hacer cuentas", a la necesidad de adquirir un saber socialmente valorado.

En el caso de los tres asesores del estudio, éstos no manifiestan explícitamente esta necesidad del adulto por aprender la forma convencional. Sin embargo, al leer sus testimonios, nos parece claro que ese es el sentido.

E: ¿Qué le interesa al adulto aprender en matemáticas?

Aa: Sólo lo de las cuentas con el dinero, de ¿cuánto debo pagar? ¿cuánto me deben dar? ¿recibir de cambio?... nada más. Por eso, que es lo que aplican cotidianamente ¿no? con el dinero de que deben pagar tanto, deben dar tanto, deben recibir tanto, a través de las sumas, de las operaciones.

E: Y eso se presenta en los de primaria ¿y en los de secundaria?

Aa: No en los de secundaria no, ellos nada más qué debo cumplir y ya. [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:66 (198:206)]

Por ejemplo, este asesor destaca que lo que al adulto le interesa es una aplicación de las matemáticas en su vida cotidiana[115] “que es lo que aplican cotidianamente ¿no? con el dinero de que deben pagar tanto, deben dar tanto, deben recibir tanto”. Sin embargo, también anota “a través de las sumas, de las operaciones” en un discurso menos institucional y que refleja lo que realmente se hace en el grupo.

Las asesoras B y C, no se preocupan tanto por el deber ser en sus aseveraciones y, por lo mismo, dejan ver claramente el interés del adulto por los aprendizajes convencionales.

E: Con en relación a las matemáticas ¿qué les interesa aprender a los adultos que vienen?

Ab: Las multiplicaciones (piensa un poco) las sumas y las restas. Bueno, lo básico, lo que es suma, resta, multiplicación..... y las divisiones así como que no mucho, pero sí les interesan, como que son las que les cuentan más trabajo también. [ENTREVISTA B-1 (v.at.).txt - 3:33 (274:282)]

Ac: Todo, todo les encanta, y te responden muy bien. Primero empiezas con sumas y restas, ya luego empiezas a ponerles

problemitas de sumas, de restas y ya luego lo demás, multiplicaciones y divisiones. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:34 (311:314)]

3.2.3 Dificultades en el aprendizaje

Los tres asesores coinciden en que las principales dificultades que presenta el adulto en el aprendizaje de las matemáticas son la resolución de problemas, la división y las operaciones que incluyen decimales. Ante esta problemática cada asesor tiene su visión particular al respecto.

En cuanto a la división, para el asesor A (como para muchos maestros de la escuela primaria regular) el problema radica en que los adultos no se saben las tablas de multiplicar de memoria.

E: En primaria, ... de la suma, la resta, la multiplicación y la división ¿cuál es la que más se les dificulta?

Aa: La división. [...] Por lo mismo de que no saben las tablas de multiplicar, entonces tienen que ver lo contrario ¿no? la división de la multiplicación. [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:30 (280:283)]

Para la asesora B, el que se les dificulte estas operaciones deriva en una "aversión del adulto hacia las divisiones". Además de que esta dificultad no tiene nada que ver con las multiplicaciones ya que en su discurso establece que las multiplicaciones sí se las saben e incluso contraponen el gusto por la suma, la resta y la multiplicación, por ser más fáciles.

Ab: Sí, yo creo que sí, porque como ya se saben las tablas ¿no? y en las multiplicaciones pues es lo que ya saben, que es sumar y multiplicar, pues se les hace más fácil, igual las restas. Pero las divisiones sí se les dificulta más y yo creo, por lo mismo, no les gustan tanto, porque les cuestan más trabajo. [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:33 (274:282)]

(...) muchas veces se les hace más fácil ver cuántas veces cabe, en vez de hacer la multiplicación que ya la saben. Entonces yo creo, también, por eso se les dificulta más. Entonces, no sé, porque se les dice: 'tiene que buscar un número', o sea, 'es una

multiplicación, pero usted ya tiene el resultado, nada más tiene que ver cuál se acerca más' Pero se les confunde mucho. (...) Entonces, eso es, como que se confunden por la casita y por lo que está afuera, es por lo que yo creo que se confunden." [P 3: ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:35 (283:295)]

Para la asesora C el problema de la división se da principalmente en las divisiones de dos cifras ya que para las alumnas, la de una cifra es sencilla y la de tres o cuatro se les facilita, una vez que aprendieron la mecánica de la división de dos cifras.

Ac: (...) por ejemplo, en la división, saben ya multiplicar... y la división, ya ves que en dos cifras les cuesta un poquito más de trabajo, entonces ahí es donde más.... [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:23 (214:222)]

Ac: Ya sabiéndolas de dos cifras, ya saben que saben también las de tres, ya no se les dificulta. El problema es la de 2 ¿por qué? porque como es diferente que la de una, toman dos cifras, entonces la de dos es la que... ya 3, 4, en el libro ya las hacen muy bien porque ya saben el inicio, nada más, ya luego ellas mismas saben caminar, ver con el libro pues..... Sí. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:25 (234:239)]

En cuanto a la resolución de problemas, la dificultad que presenta el adulto es que se confunde con el tipo de operación que debe realizar para resolver un problema. "Sí, igual te digo, si tienen que sumar lo restan." Y este es uno de los principales problemas cuando el adulto se enfrenta al examen (exactamente como ocurre con los niños y jóvenes en la escuela regular):

Aa: Como ven el resultado así, que aparece equivocadamente, lo ponen, porque ven que aparece ahí. Igual, les ponen el problema, pero el procedimiento lo ponen sumando o restando o multiplicando, entonces una de esas cuatro es correcta, pero para saber, ahí sí tienen que estar bien abusados [sic]. Si saben que tienen que sumar, pues ya, pero si ellos están con la idea de que era restando o multiplicando, lo hacen y ven que está el resultado ahí, que aparece, aunque este equivocado, pero como lo ven ahí,

creen que es el correcto y entonces ahí se confunden.
[ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:61 (511:518)]

Y este problema no se da solamente en los alumnos de primaria sino también en los de secundaria.

Ab: He visto problemas pero con los que ya acabaron primaria, por ejemplo, las tres que tengo que ahorita ya están en secundaria son con las que he visto problemas (piensa un poco) sí, son ellas.

E: ¿Qué problemática observaste con ellas en el área de los problemas?

Ab: Que de repente no sabían si era división o multiplicación, se confundían un poco.

E: ¿En suma y resta si lo aplican?

Ab: Sí, eso sí. Pero la señora Alicia, que es una señora (agrega como para explicar), sí se confundía luego, en las multiplicaciones sí me las hacía mucho, (se queda pensativa un momento) pero sí las divisiones y las multiplicaciones...
[ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:90 (457:465)]

Esta problemática –relativa a la confusión del adulto alrededor de qué tipo de operación utilizar para la resolución de un problema dado- no fue enunciada por la asesora C, esto se debe probablemente a que esta asesora ejercita mucho a los adultos en la resolución de problemas. De hecho, aunque la asesora no lo dijo, los datos recogidos durante las observaciones confirman que este grupo no presentaba esto como problema.

Con relación al punto decimal, es común encontrar que el adulto ya sabe hacer las operaciones pero al incluir el punto decimal se confunde, lo mismo sucede al incluir este concepto con relación a los centímetros, decímetros, etc. Durante las observaciones al trabajo de los grupos se registraron mayores dificultades con las multiplicaciones con punto decimal que con las restas o sumas. En ningún caso se vio trabajando la división con punto decimal.

E: ¿Qué tema o aspecto se les dificulta más a los adultos, en primaria?

Aa: Lo de... los tipos de discurso, lo de las divisiones con números enteros y con punto decimal [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:13 (116:122)]

Ab: ... más bien con punto decimal, se les dificulta mucho cuando les dicen que 'tienen... tantos centímetros con punto decimal en el problema' se confunden en el punto. Luego no saben si, ..., si tomar los dos puntos que hay arriba y abajo o nada más uno." [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:60 (466:473)]

Esta última aseveración: "Luego no saben si, ..., si tomar los dos puntos que hay arriba y abajo o nada más uno" se refiere a la multiplicación, cuando ésta incluye números decimales tanto en el multiplicando como en el multiplicador.

Ab: (...) luego también en el libro como que las confunde más, por ejemplo, viene cómo hacer una división con punto decimal, pero como vienen con letras y cosas así se confunden mucho, entonces eso es lo que yo les dicto en su cuaderno y ya se les hace más fácil. [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:91 (474:480)]

Ac: (...) Les ayudamos, si ves que alguna fallita tienen pues ahí es donde.... '¡Ay, maestra no le entendí en ésta!' 'no le entiendo a esto' por ejemplo, del punto decimal, entonces ya empiezas a trabajar con ellas el punto decimal [ENTREVISTA C-1.txt - 5:58 (484:493)]

Otro problema que se registró en las observaciones, es el que presenta la señora Sandra -aunque la asesora B lo enuncia como general- y que consiste en que el adulto tiene una serie de operaciones (por ejemplo, 5 sumas y 5 restas) empieza resolviendo las sumas y cuando llega a las restas no se da cuenta de que ya cambio el signo y continúa resolviendo las restas como sumas.

"Porque muchas veces así pasa, o sea, empiezan a hacer su tarea y no se fijan en el signo sino que, suponiendo, empezamos con sumas y siguen restas, todas las hacen como sumas. O sea, no

se fijan en el signo, no se fijan en lo que están haciendo, sino que nada más se ponen ahí a sumar, a sumar, a sumar”
[ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:50 (393:401)]

Una problemática, que sólo fue enunciada en el grupo B, radica en que algunos adultos se confunden con las tablas de multiplicar.

Ab: Se confunden..., bueno, las matemáticas, lo que yo más he visto es que se confunden siempre en las tablas, siempre se confunden en el resultado de la multiplicación, dan otro. Y eso sí pasa muy seguido.

E: O sea, ya saben la tabla.

Ab: Ya se la saben, pero a la hora en que ... por ejemplo, uno les dice '¿cuánto es tanto por tanto? por ejemplo, 7×7 me dicen 'cincuenta y cuatro' o alguna otra así, entonces les digo 'no, ¿cuánto es siete por siete?' o sea, ya se lo saben pero cuando me lo dicen, me lo dicen mal y eso es lo que siempre les pasa a todos, siempre. Luego se confunden en eso y ya hasta que les repito 'no, ¿cuánto es tanto por tanto?' y ya después 'a no sí' y ya me dan el número correcto.

E: ¿Y eso pasa también con los de secundaria?

Ab: Sí, sí, también a ellos les pasa, se confunden en las cuentas, bueno en el resultado de las cuentas, pero sí se lo saben.
[ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:54 (429:443)][116]

Por su parte, la señora Villarreal nos da un testimonio muy interesante en cuanto a lo que se le dificulta al adulto:

Lo más difícil de matemáticas son los conceptos de fracciones, eso es lo más difícil, yo creo. Es lo más difícil, el concepto de fracciones y eso porque les cambian el nombre: una vez son racionales, otras veces fracciones, otras veces quebrados, otras veces son ¿quien sabe qué? Casi siempre les están cambiando los nombres, pero el concepto en sí es un poco difícil de aceptar, una vez que lo captan, te digo ya no hay problema. Puede ser que sea lo más difícil. Ahora, cuando empiezan, cuando empiezan que van de cero, el primer tropiezo son la restas, quien sabe por qué, es el primer tropiezo una vez que lo entienden pasan y siguen adelante. Las tablas no les cuestan

tanto trabajo como creen los que enseñan aquí. [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:51 (394:412)]

Cabe preguntarse si la percepción de la señora Villarreal –un tanto diferente a la de los demás- proviene de sus 30 años de estar como educador de adultos, experiencia que le permite detectar otra problemática en el adulto, o bien, mantiene en la memoria una problemática del pasado que ella considera todavía vigente.

En general las dificultades enunciadas por los asesores son las mismas que presentan los niños en la primaria regular: divisiones, problemas, tablas de multiplicar e incluso fracciones. Nos preguntamos si esto se debe a una dificultad intrínseca de estas operaciones o a que la didáctica moderna de la matemática no ha podido proporcionar a los docentes estrategias para abordar esta problemática, ni en la educación de adultos, ni en la primaria regular.

3.2.4 Contenidos básicos que debe aprender el adulto

Para el asesor A, los aprendizajes básicos que los adultos de primaria deben tener en matemáticas para pasar a secundaria son las operaciones de suma, resta, multiplicación y división, ya que éstas son la base para temas que se verán en secundaria.

E: Dentro del área de matemáticas ¿tú consideras que hay algo más importante que deben aprender los adultos?

Aa: Pues lo que ya está ahorita marcado, se supone que es lo básico para el nivel Es lo básico que deben aprender a manejar.

E: Y ¿cuál es eso básico?

Aa: Bueno pues las operaciones: la suma, la resta, la multiplicación ... la división que va a servir de base para los otros temas ... ecuaciones, teorema de Pitágoras." [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:25 (239:245)]

Considera que las tablas de multiplicar constituyen un conocimiento básico que debe tener el adulto de primaria para poder resolver las operaciones de multiplicación y división, por lo que deberán ser memorizadas[117] .

E: Pero... ¿hay un problema si se está haciendo, tanto la multiplicación como la división, consultando tablas?

Aa: Sí. O sea, lo importante es saberse las tablas para poder multiplicar o dividir. Eso es lo que más se les dificulta. [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:31 (284:287)]

En secundaria, asume que los contenidos básicos que debe aprender el adulto son "el plano cartesiano, las funciones trigonométricas, probabilidad, y problemas de porcentajes aplicando las operaciones básicas." [118]

La asesora B, considera que lo más importante que deben aprender los adultos es "no confundir el procedimiento de una multiplicación, a una suma y a una resta". Centra mucho su atención en que el adulto no confunda la operación aunque esto no siempre tenga que ver con la resolución de problemas. Esta constante nos conduce a pensar que lo que pasa es que este problema, a ella en específico, se le ha presentado frecuentemente tanto en los alumnos de secundaria como en los de primaria. Además, su comentario muestra que para ella el cálculo básico se centra en la automatización de las operaciones más que en su significado.

E: Y tú, del área de matemáticas, ¿qué consideras que sea lo más importante que deben aprender los adultos?

Ab: Yo creo que no confundir el procedimiento de una multiplicación a una suma y a una resta. Porque muchas veces así pasa, o sea, empiezan a hacer su tarea y no se fijan en el signo, sino que, suponiendo, empezamos con sumas y siguen restas, todas las hacen como sumas. O sea, no se fijan en el signo, no se fijan en lo que están haciendo, sino que nada más se ponen ahí a sumar, a sumar, a sumar ... entonces, sería importante que diferenciaran bien, de cada operación, qué se hace, porque eso también les puede traer problemas a la hora del examen. [ENTREVISTA B-1 (v.at.).txt - 3:50 (393:401)]

E: Específicamente en matemáticas, si tuvieras digamos tres días para preparar el examen ¿en qué centrarías al adulto?

Ab: En ... multiplicar (se ríe), bueno en que supiera hacer las operaciones, que supiera distinguir qué se hace en cada operación, pues para que a la hora del examen, la que le viniera la pudiera hacer. Sería más bien eso, yo creo. [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:71 (561:565)]

La asesora C, considera que dentro de los contenidos básicos que el adulto de primaria debe aprender es importante que sepa las 4 operaciones básicas, así como los problemas. Aunque en su discurso pocas veces manifiesta la importancia que da a los problemas, durante las observaciones al grupo se destaca el tiempo dedicado a esta actividad. Su enunciación de que todo es importante para el adulto nos habla más bien de una concepción de aprendizaje y de cómo concibe su función.

Ac: Todo es importante, todo es necesario, a multiplicar, a sumar, a restar, dividir, porque todo es importante. Todo deben saber para poder hacerlo. Para defenderse más, para que razonen. Los problemas, pues, para que ellas piensen qué es lo que tienen que hacer, pues algún día tendrán que resolver algún problema ¿verdad? entre más aprendan.... Yo creo que todo es bueno, lo que tú les enseñes y mientras más les enseñes, pues más aprenden. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:47 (374:379)]

En cuanto al problema de la división, es partidaria de que la multiplicación debe ser aprendida para poder entrar a la división. "En primero tienen que saber multiplicar, la multiplicación es elemental para la división"[119]. Se destaca aquí la diferencia con el asesor A; para la asesora C no son las tablas, sino el algoritmo de la multiplicación el que deberá ser asimilado por el adulto antes de pasar a la división. Así mismo, señala que los adultos no presentan problemas de aprendizaje relacionados con las operaciones básicas "Fíjate que cuando las aprenden bien, ninguna, casi todas sacan diez"[120].

Con relación al examen su concepción se dirige a que lo básico es que los adultos tengan confianza y que sepan "razonar los problemas".

Ac: Que tengan confianza, que sepan hacer las ecuaciones, que sepan razonar los problemas eso es muy importante, por eso les dejo muy seguido los problemas porque así es como ellas van desarrollando su intelecto para saber cómo van a hacer las cosas, por eso les traigo en el cuaderno los problemas, verdad, en diferente forma.” [ENTREVISTA C-1.txt - 5:67 (562:567)]

Es interesante el hecho de que, a pesar de no saber la teoría, la concepción y la práctica de los asesores responden a modelos educativos existentes (modelos que han asimilado a través de su experiencia ya sea como alumnos o como asesores). En el caso de la asesora C, esta última cita y su comentario anterior de que “mientras más les enseñes, pues más aprenden” remiten a una concepción constructivista del aprendizaje. Es de suponer que este principio no lo aprendió en escuela alguna; sino que es producto de su experiencia con las alumnas[121] .

Algunos asesores consideran que el problema de la división y de los números decimales es un problema que se puede dejar para secundaria y otros lo conciben como algo que se verá en primaria pero deberá reforzarse en secundaria.

E: ¿Y les pones de punto decimal?

Ac: En los libros ya viene el punto decimal, ya lo manejan el punto decimal, aja.

E: ¿o lo dejan hasta la secundaria?

Ac: Ahí se los refuerzan. Ahí es donde más se los refuerza Elvia, la otra maestra que vino. Sí, sí trabaja con ellas el decimal. Es con lo que empieza en secundaria.

E: ¿En todo? ¿suma, resta, multiplicación....?

Ac: Sí, sí. Exactamente. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:26 (240:246)]

Otros asesores, parten de la idea de que si el contenido en cuestión se va a ver en secundaria no es importante que se vea en primaria.

Aa: Primero que aprendan (las divisiones) sin punto decimal y luego ya, lo que sería más complicado. Primero que sea sin punto decimal y luego ya al final, ya con el punto decimal.

E: ¿Pero consideras que sí es importante que lo aprendan en su curso de primaria?

Aa: Bueno, o sea, puede estar muy avanzado en ese momento y ya que fuera mejor para secundaria.

E: ¿Tú sí le darías el pase a secundaria a un adulto que todavía no lo domina bien?

Aa: Para secundaria (asiente con la cabeza)... Sí (da esta respuesta acompañada de un gesto como de 'no hay problema') [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:26 (248:258)]

3.3 La enseñanza de las matemáticas

3.3.1 En relación a sus saberes previos

Con relación a su experiencia con la enseñanza de las matemáticas es curioso notar que quien menos logros tiene con los alumnos, como es el asesor A, es quien dice no haber necesitado ningún tipo de apoyo.

E: ¿Tú has pedido apoyo -a parientes o amigos- para enseñar matemáticas?

Aa: No (niega con la cabeza)

E: Que te den tips, '¿a ver cómo le hago para...?' compañeros de trabajo.

Aa: No. (Hace un gesto enfático en esta negación) [ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:67 (341:347)]

Por su parte, las asesoras B y C, aceptan haber necesitado algún tipo de ayuda. Por ejemplo, a la asesora B le interesa saber "¿Cómo le hacen, por ejemplo, otros asesores para que las personas entiendan más, se les haga más fácil aprender lo que se les dificulta?"[122] Reconoce la necesidad de obtener información al respecto, sobre todo cuando se inicia esta labor:

E: ¿A partir de tú experiencia has necesitado mayor información para enseñar matemáticas?

Ab: Pues, hay veces que sí se necesita ¿no? Más al principio y decía: '¿cómo se las enseño?' porque yo las sé de una forma y a lo mejor no me entienden de esa forma o, no sé, ¿cómo se les haga más fácil? Y sí, como que sí faltaba esa orientación, de enseñar las matemáticas. Pero luego, pues ya uno va viendo el modo de cómo las personas entienden más, pues ya lo hace uno de esa forma. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:22 (194:200)]

La cita muestra cómo el trabajo del asesor es un constante replantearse "el cómo". No hay recetas en cuanto a la enseñanza se refiere, sobre todo porque ésta implica la interacción con los adultos, con adultos específicos que aprenden o no aprenden, y si no aprenden, el trabajo del asesor es buscar la forma para que ese adulto específico aprenda. Uno de los recursos empleados, por esta asesora, para la enseñanza de las matemáticas fue revisar los cuadernos de sus hermanos y de ella misma para retomar algunas ideas, para "ver cómo me las enseñaron, cómo aprendí yo y cómo se las voy a enseñar"[123] . Esta búsqueda se centró más en lo aprendido en la escuela primaria que en lo de la secundaria.

Ab: En primaria, si estuve viendo lo de primaria porque como es lo básico que es sumas, restas, divisiones y multiplicación, etcétera. Yo me apoyé en lo de primaria y ya lo de la secundaria, pues, como también son cosas que ya... como factoriales y cosas así... y como yo lo he llevado, hasta ahorita, se puede decir que lo tengo más fresco (se refiere a que lo ha llevado en la escuela). Se puede decir que en lo yo me apoye fue en lo de primaria." [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:39 (328:332)]

También la asesora C, coincide en que, sobretodo al inicio, necesitó buscar mayor apoyo sobre todo para corroborar contenidos:

E: ¿A partir de tu experiencia, has necesitado mayor información para enseñar matemáticas?

Ac: Sí, pues hay veces sí, pues como todo, no sabes todo ¿verdad? entonces pues te respaldas. Ahorita ya no, pero al

principio me respaldaba mucho con mi esposo 'oye Antonio ven, yo no entendió tal o cual cosa' entonces ya me decía 'mira esto se hace así, esto se hace asado'. Entonces, sí por medio de mi esposo, es Ingeniero Químico Industrial, pues está muy preparado él. Entonces, sí -alguna duda que yo he tenido- yo sí me he avocado, me he respaldado, con mi esposo, sí. Bendito sea Dios que... por eso yo no..., bueno, siento que no he tenido problemas. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:39 (357:365)]

Los testimonios de ambas asesoras, nos muestran como la práctica desarrollada por ellas como asesores en un grupo de adultos implica la colaboración directa o indirecta -explícita[124] o implícita[125] - de otros miembros de la sociedad, ajenos al grupo del INEA, pero que configuran el espacio social de las asesoras: como es el caso de los hermanos de B (cuyos cuadernos abarcan las estrategias de los maestros de ellos) y del esposo de C (que abarca no sólo una trayectoria académica, sino también una trayectoria profesional y los individuos implicados en ambas trayectorias).[126]

Por último, podemos decir -al comparar las tres posturas- que mientras el asesor A no acepta, o no ve, sus deficiencias; las asesoras B y C, más autocríticas, se percatan de sus deficiencias y buscan ayuda.

3.3.2 En relación a las estrategias desarrolladas en el grupo

Las estrategias de enseñanza de los tres asesores varían conforme a su propio modelo de atención pero principalmente se vinculan con sus concepciones. Dos modelos de atención fueron detectados en estos asesores: la atención individual y la atención grupal. Es importante señalar aquí, que ninguno de los tres asesores recibió una capacitación específica para enseñar matemáticas.

3.3.2.1 Estrategias de enseñanza del asesor A

Este asesor atiende en forma individual. Es común, que simultáneamente atienda a alumnos de alfabetización, primaria y secundaria, aunque en el momento de la observación no había ningún adulto en alfabetización.

En primaria, atendía a dos señoras, de las cuales sólo una estaba estudiando matemáticas: la señora Emilia, una mujer de 75 años que en el momento de la observación estudiaba el libro de matemáticas I, volumen 1. En secundaria, atendía a varios alumnos, la mayoría jóvenes, todos ellos con avances diferentes.

Los alumnos llegaban al aula y se ponían a trabajar (a veces, incluso, en ausencia del asesor). El asesor paseaba por el salón observando alumno por alumno, a veces se detenía en alguno y le explicaba algo relacionado con el libro o con el ejercicio que estaba realizando. O bien, algún alumno lo llamaba y acudía a él para ayudarlo a resolver alguna duda. Esta práctica se vio principalmente dirigida a los alumnos de secundaria, no siendo tan frecuente con las dos alumnas de primaria.

La forma de trabajo con la señora Emilia, consistía en que ésta resolvía su libro sola -ya fuera en su casa o en el grupo- después, el asesor le revisaba los ejercicios realizados, marcando los que estaban mal para que Emilia los repitiera. En el grupo, a veces se acercaba a Emilia, mientras ésta estaba trabajando, y le explicaba la mecánica del ejercicio al notar que ésta lo estaba haciendo mal. Fue notorio, sin embargo, que con los alumnos de secundaria se detenía más en las explicaciones que les daba, también fue notorio cómo los alumnos de secundaria tuvieron más capacidad para demandar la atención del asesor que las dos alumnas de primaria.

En términos generales, podemos decir que el asesor A trabaja todo el tiempo apoyado en el libro del adulto, incluso para comprobar el avance del adulto (sobre todo en secundaria) se apoya en los ejercicios finales que trae el libro.

E: ¿Cómo compruebas que esos contenidos básicos que tiene, por ejemplo, el libro uno ya se han aprendido?

Aa: Bueno, cuando hay ejercicios que pueden venir al final de cada unidad, resolviendo esos ejercicios finales dentro de cada unidad. [P 2: ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:13 (116:122)]

En este grupo se observó que los adultos avanzaban poco en sus casas y era más bien, el tiempo de la asesoría, el espacio que aprovechaban para trabajar con sus libros. Esto fue evidente ya que, por lo general, no traían

dudas sino que iban surgiendo mientras resolvían sus libros durante la sesión.

3.3.2.2 Estrategias de enseñanza del asesor B

Esta asesora atendía también en forma individual. Los alumnos que le correspondían pertenecían formalmente a primaria y secundaria, ya que otro asesor se hacía cargo exclusivamente de los de alfabetización[127] .

En el grupo B, sólo había una alumna de primaria tomando matemáticas. El número de adultos -en la clase de matemáticas- variaba de una clase a otra, según se presentaba un alumno nuevo o el asesor atendía a alumnos de otros asesores. La única estudiante constante durante la observación fue la señora Sandra, quien contaba con la edad de 80 años. En el momento de la observación le habían quitado[128] el libro de matemáticas que la señora venía trabajando (Matemáticas 2, vol.2), por lo que la mayor parte de la observación se basó en el trabajo que el adulto realizó en el cuaderno.

La asesora trataba de dar tiempos iguales a todos los alumnos. A veces, al mismo tiempo dictaba a una alumna de secundaria, mientras revisaba las operaciones de la señora Sandra o explicaba cómo resolver alguna mecanización. La mecánica de esta asesora consistía en poner los ejercicios individualmente y luego revisarlos uno por uno, resolviendo ella misma -sin ayuda de calculadora- las operaciones de suma, resta, multiplicación y división. Este tipo de práctica le ocupaba mucho tiempo; además -como se ve en la cita siguiente- no se fiaba de la forma de calificar de sus otros compañeros, en lo cual tenía razón ya que, en el caso que señala, efectivamente la otra asesora había calificado como si el adulto hubiera realizado todas las operaciones correctamente.

Ab: Bueno, por ejemplo, ayer me tocó que le calificaron todo bien, le pusieron su diez, pero había algunas que no había hecho y unas que estaban mal, por eso es que debo volverlas a calificar. Y señalarles sus errores y decirles 'aquí está mal, porque esto por esto, da tanto' o 'porque esta suma, está mal' y ellos se dan cuenta y ya les sirve para que se fijen en sus errores. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:25 (214:222)][129]

Los ejercicios que ponía comúnmente a la señora Sandra se concretaban a operaciones de suma, resta, multiplicación y división[130] . Dejaba que el adulto los resolviera y después regresaba a revisárselos, una vez que terminaba de revisar los ejercicios se ponía con el adulto a repasar una por una las operaciones que ésta había tenido mal, haciendo que repitiera paso por paso las operaciones en cuestión.

La Sra. Sandra consultaba una tabla para responder las operaciones (tabla que a veces le pedía prestada la asesora para otras alumnas). Dicha tabla (ver anexo) incluía todas las operaciones, pero básicamente era utilizada por la Sra. Sandra para resolver las operaciones de multiplicación y división. La Sra. Sandra me comentó que esta tabla la tiene desde hace muchos años y que siempre le ha servido de apoyo para hacer sus cuentas en los diversos negocios que ha tenido.

Durante la entrevista, la asesora, manifiesta que, en el nivel de primaria, trabaja primero con las operaciones básicas y después aborda los problemas, sin embargo, nunca se vio que planteara problemas a la Sra. Sandra.

E: ¿Has entrado a plantearle problemas?

Ab: No, ahorita es pura operación, problemas no. Íbamos a empezar a ver problemas con la señora Sandra pero como nos quitaron el libro, lo cambiaron por el examen, ya no. He visto problemas pero con los que ya acabaron primaria, por ejemplo, las tres que tengo que ahorita ya están en secundaria son con las que he visto problemas (piensa un poco) sí, son ellas.”

[ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:57 (451:459)]

Utiliza el mecanismo de la repetición, aunado al repaso, para superar las deficiencias de los alumnos “No sé, si es el área de, por ejemplo, de las multiplicaciones que luego se confunden en el resultado o algo, bueno, pues que las repasen, las multiplicaciones, para que se las aprendan y así sean más eficientes a la hora de hacer sus multiplicaciones y cosas así”[131] . Sí le interesa la memorización de las tablas de multiplicar -como se ve en esta cita- pero en el sentido de lograr el mayor rendimiento en el trabajo del adulto, ya que no tiene problemas con el hecho de que el adulto consulte la tabla (lo que se vio constantemente con la Sra. Sandra). Por otra parte,

también fomenta las habilidades que presentan los adultos "Si tienen una habilidad pues aprovechar esa habilidad y no sé, hacerles ver que tienen esa habilidad." Y cuando el adulto presenta deficiencias, trata de minimizarlas y asume una postura de apoyo:

Igual la deficiencia. No se le dice 'está mal aquí' simplemente se le dice 'bueno, se le dificulta un poquito, para que no se le dificulte tanto trate de apoyarse en el ejemplo de las multiplicaciones' o por ejemplo, si es una habilidad pues 'usted puede hacer más ejercicios' y desarrollar más, perfeccionar más esa área. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:17 (147:156)]

Considera que es importante relacionar los contenidos matemáticos con las vivencias personales del adulto. Y en sus estrategias de enseñanza trata de vincular estos dos elementos.

Ab: (...) hasta yo les digo ¿no? si van al mercado y tienen tanto dinero, o sea, trata uno también de hacerle los problemas como más... que se familiaricen con ellos. Por ejemplo, que cuando van al mercado que compren kilos de tanto y todo eso, ¿cuánto les cuesta cada uno? y cosas así, entonces trato de que también lo vean así, porque si no, pues, sería más difícil para que le entendieran. [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:62 (481:488)]

Esta asesora admite que, independientemente de la experiencia que se tenga, no siempre da resultado lo que se sabe de antemano; por lo que, sobre la marcha, se va construyendo la estrategia. Esto nos habla de cierta capacidad de adaptación de la asesora a las condiciones de aprendizaje de sus alumnos; pero sobre todo habla de aprender "el oficio" cuando se "empieza a trabajar en serio".

Ab: Bueno, a veces se crea en ese momento ¿no? porque, por ejemplo, uno a lo mejor ya tiene la forma en que le enseñaron, o que uno le entiende, y así se las da. Y a lo mejor no entienden y se enredan más, entonces, ahí de momento, uno tiene que buscar cuál es la forma para que no se complique y sea más fácil. Entonces, ahora sí que es así como salga. O sea, no como salga así al aventón, sino la forma en que en ese momento se haga más comprensible. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:24 (208:213)]

Es ese el sentido que le da a la atención de los adultos en sus dificultades para aprender.

Ab: O sea, llegamos, están viendo eso, 'no pues no le entiendo aquí' luego me dicen, y ya entonces tengo que ver, primero, qué multiplicaciones, en dónde se atoró para hacerlo bien, y así. Luego le califico, yo haciendo toda la multiplicación, porque muchas veces las califican y les ponen todo bien pero están mal.
[ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:25 (214:222)]

En este grupo, se observó un trabajo realizado en casa por parte del adulto -de la señora Sandra- aunque principalmente este trabajo se centró en operaciones de suma, resta, multiplicación y división que la asesora "le dejaba de tarea"[132]. El problema principal de aprendizaje, observado en este adulto, se relacionaba con la resolución de operaciones utilizando números con cifras decimales.

3.3.2.3 Estrategias de enseñanza del asesor C

En este punto de encuentro, la modalidad de atención corresponde a la forma grupal, por lo que las alumnas están distribuidas conforme a los tres niveles: alfabetización, primaria y secundaria. El asesor observado aquí atendía al grupo de primaria -en total 7 alumnas- todas ellas estaban en primaria pero en diferente libro.

La mecánica de trabajo observada en esta asesora, consistía en que, por lo general, dictaba 10 problemas, acto seguido revisaba la ortografía y ponía a las alumnas a hacer 10 veces cada palabra mal escrita. Estos problemas constituían la tarea de las alumnas para ser resueltos en casa.

Mientras las alumnas repetían las palabras mal escritas, la asesora revisaba los problemas dictados en la clase anterior. Cuando encontraba un error, se detenía a explicar individualmente a la alumna cuyo cuaderno estaba revisando. Cuando el problema era recurrente, suspendía la actividad de las palabras para explicar a todas las alumnas en el pizarrón algún tema relacionado con los problemas: uso de decimales, anotación correcta de los números, etc.

Las alumnas de este grupo estaban en diferentes niveles de matemáticas: Francisca estaba en matemáticas 1, volumen 2; Diana, ya había presentado exámenes de los 2 primeros libros de matemáticas; Blanca, llevaba tres exámenes presentados; Sofía, ya había terminado los 4 libros.

Ac: Sí, es que van en diferentes niveles. Sofi ¿En que nivel de matemáticas vas? ¿Acabaste ya los cuatro libros?

SOFIA: Sí. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:2 (28:46)]

Ac: Pues sí, es que mira cada persona es diferente. Blanquis, a ella todas le... ¿cuántas de matemáticas has pasado?

BLANCA: tres

Ac: Tres ¿y los tres has pasado?

BLANCA: Sí.

Ac: A Diana le falló un libro, le falló... ¿cuál, el 2 o el 3? El dos.

DIANA: No, porque en matemáticas 1, saque siete, matemáticas 2 saque siete. Es la única que he hecho porque hice español 1, español 2 y español 3. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:53 (479:501)][133]

Debido a la situación heterogénea del grupo, el libro no se utilizaba en clase. Por ello, los libros se dejaban para ser llenados por las alumnas en sus casas y en la asesoría se daban conocimientos generales que preparaba la asesora (basándose en los libros de matemáticas) con lo que buscaba un trabajo homogéneo que le permitiera el trabajo grupal.

E: ¿Y cuando trabajan en los libros, cómo trabajan?

Ac: Son libros diferentes, sí... Mira, los libros por lo general los trabajan en la casa y si en algo se atoraron, les digo 'pongan un pedacito de papel a donde se atoraron' y de ahí ya vienen 'maestra, no le entendí a esto' entonces '¿no le entendiste? ¡Ah! mira esto se hace así, asado' tú ya les explicas y siguen trabajando. Es que aquí es difícil trabajar un libro porque tienen diferentes libros, una está en segundo, como dicen, por ejemplo,

Sofi ya terminó los 4 libros, ya va en el tercero de español, Francisca va en el segundo, entonces no es tan fácil. Entonces, ellas en su casa hacen la tarea y adelantan lo de su libro y cuando se atorán, le ponen, 'maestra, no entendí aquí' ya sea español o matemáticas '¡ah! esto es así, asado'. Pues ya les explicas y 'ya entendimos así' es que eso es lo bueno. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:29 (270:291)]

Un ejemplo de la homogenización en este grupo lo encontramos en Sofía, quien -a pesar de haber cubierto ya todo el programa de matemáticas de primaria- en las sesiones trabajaba con los problemas igual que las demás, además de que en ese momento se encontraba trabajando en el libro de español.

En este grupo, la asesoría grupal no excluye la asesoría individual; la asesora realiza ese trabajo personalizado con apoyo del libro y/o del pizarrón.

Ac: Bueno, cuando tienen problemas, entonces, tú, ya personalmente les enseñas en el pizarrón. (...) Por ejemplo, yo, si las demás ya saben dividir, les pongo un problema para dividir y si una no sabe, entonces le digo 'tú lo vas a hacer conmigo, en el pizarrón, mañana' Entonces, ya trabajamos sobre ese problema y así es como van aprendiendo. Ah, sí, eso es personalizado. Tenemos aquí la gran ventaja de que al adulto, tienes la oportunidad, de ayudarlos cuando se te atorán en algo. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:50 (387:403)]

A ver Francisca, pásame tu cuaderno de matemáticas, hija. Mira (me muestra varios ejercicios del cuaderno) ella no sabía las divisiones, entonces ya va aprendiendo, aquí es cuando... (muestra ejercicios de división que no están bien contestados y muestra otros bien contestados) ...cuando no saben dividir es cuando uno empieza a enseñarles. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:51 (404:421)]

Este trabajo individual, implica el conocimiento de cada uno de los adultos con los que está trabajando y la búsqueda de estrategias para resolver problemas de aprendizaje concretos.

A una, le enseñas de una manera, a otra de otra. Porque luego, si ves que no te entendió de una forma pues ya vienes y estás..., por ejemplo, en la

casa y haces tu problema y según no entendió así, ¡ah, pues voy a ponerle asado! [ENTREVISTA C-1.txt - 5:55 (467:477)]

(...) por ejemplo Diana, es la que se ha atorado en la división de 2 cifras, un poquito, y estuve trabajando con ella y con Mari ¿verdad? (dirigiéndose a Diana) en las dos y ya le sabe dividir la Diana, ya aprendió a dividir. Sí, es nada más ponerse un poquito con ella. A donde se atorán un poquito más, es con lo que trabajas, y ya solitas. Ya luego, como tú le sigues poniendo divisiones, pues van practicando ya. A ella por, ejemplo, le dejaba divisiones (toma el cuaderno de Diana y busca los ejercicios de los que me está hablando) mira acá, por acá... Mira, por ejemplo, aquí que no sabía dividir entonces les puse las, las.... tratamos, en el pizarrón las practicamos y luego ella me hizo éstas y ya me le salieron bien[134] . [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:24 (223:233)]

Esta asesora tiene una relación con las matemáticas que va, de ser un conocimiento que debe proporcionar a las alumnas, a un recurso que le permite trabajar mejor con ellas. Por ejemplo, nos dice que en los cursos de alfabetización siempre empieza con español reservando las matemáticas para utilizarlas como motivación: "... yo al contrario para estimularlas, cuando veo que ya empiezan a escribir, yo les pongo..., empiezo a meterles las matemáticas, porque les gusta mucho, se les facilita mucho." Además, las utiliza como un recurso cuando tiene que cuidar a otro grupo, ya que es un mecanismo que le permite atender simultáneamente a dos grupos, por la facilidad que implica el poner una serie de ejercicios y que las alumnas los resuelvan solas. "Ahorita, por ejemplo, fui aquí a Alfabetización: '¿les pongo cuentas?' 'sí, sí, sí' y ya les puse en el pizarrón sus cuentas: sumas, restas, que es lo que ahorita ellas llevan y muy bien, las entienden muy bien"[135] .

A pesar de la situación que viven los asesores con relación a los exámenes[136] , cuando esta asesora se percata de alguna falla -ya sea porque el adulto la comente, o por los resultados del examen- busca reforzar el conocimiento atendiendo individualmente a las alumnas.

Ac: (...) les ayudamos. Si ves que alguna fallita tienen pues ahí es donde.... `¡Ay, maestra no le entendí en ésta!`no le entiendo

a esto', por ejemplo, del punto decimal, entonces ya empiezas a trabajar con ellas el punto decimal o 'no le entendí a esta división' o a 'este problema' '¡ah! pues esto' '¡a ver acuérdate! cuando se reparte ¿qué se hace?' 'pues se divide' '¡ah bueno! ¡acuérdate entonces!'. Tienes que cambiarles las palabras o tienes que ayudarles ¿verdad? Pero es poco realmente (se refiere a la problemática que presentan al hacer el examen) no creas, (reflexiona) no sé si porque uno trabaja.... yo traigo elaborados de la casa los problemas y de ahí..., pero me aboco a los libros y de ahí es de donde van saliendo. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:58 (484:493)]

Esta asesora concibe el aprendizaje gradual o secuenciado: antes de enseñarles la división deben aprender la multiplicación, antes de pasar a la división con divisor de dos cifras tienen que aprender la de una.

Ac: En primero tienen que saber multiplicar, la multiplicación es elemental para la división, por ejemplo. Entonces, si no saben dividir, llega una niña nueva y no sabe dividir entonces en el pizarrón empezamos a trabajar con ella, la división, la división primero de una cifra, después de dos y ya de tres, hasta de tres. Pero primero les enseñamos hasta que aprenden. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:50 (387:403)]

Considera que partir de un conocimiento más sencillo, o más simple, garantiza un conocimiento más complejo. "Ya sabiéndolas de dos cifras, ya saben que saben también las de tres, ya no se les dificulta."[\[137\]](#) Busca presentar las operaciones -a las que ella llama ecuaciones- de diferentes formas. "Yo, por ejemplo, veo los libros, estoy viendo, por ejemplo, una ecuación. Entonces, yo, esa misma ecuación se las digo pero de otra forma. Es lo mismo, pero para que sepan de otra forma"[\[138\]](#) .

La asesora confiere mucho valor a la práctica, de ahí el uso constante de su cuaderno de apoyo; el cual revisa respetando el avance de las alumnas y las características del grupo que en ese momento atiende.

Ac: Sí, son sólo para ellas. De que yo recopile, no, porque se te acaba un cuaderno y tú sacas... Por ejemplo, ahorita ya dominan muy bien todo lo que son las ecuaciones, entonces, les pongo de

todas: de la división, multiplicación, suma y resta. Si sólo saben sumar, por ejemplo, si es inicial el grupo, si sólo vienen de Alfabetización y sólo saben sumar y restar, pues les pongo examen, saco el libro, veo qué hay y entonces se las pongo facilitas ¿verdad? Y ahorita que ya saben dominar todas pues les pongo suma, resta, multiplicación y división, de lo mismo del libro, nada más que con diferentes palabras para que aprendan a razonar, a pensar de una forma u otra.” [ENTREVISTA C-1.txt - 5:64 (537:544)]

Aunque esta asesora recurre mucho a la ejercitación de los problemas, no omite la ejercitación de las operaciones básicas como una forma de repasar y afianzar el conocimiento.

(...) a mí me gusta mucho darles problemas. Hay temporadas también que hay que recordar la suma, la resta, la multiplicación y la división también les pongo ecuaciones de todas, para que no se les olvide.

E: ¿Qué tipo de ecuaciones?

Ac: La suma, la resta, la multiplicación y la división (me muestra en el cuaderno de Francisca ejercicios con las 4 operaciones mencionadas). Hay veces que les pongo los números y a veces los problemas, entonces aprenden. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:51 (404:421)][139]

Su trabajo con el grupo en matemáticas se centra en el repaso de las 4 operaciones básicas y la resolución de problemas. Las operaciones básicas, en ocasiones, incluyen ejercicios utilizando el punto decimal aunque la asesora admite que este conocimiento se refuerza en secundaria.

“E: ¿Y les pones de punto decimal?

Ac: En los libros ya viene el punto decimal, ya lo manejan el punto decimal, ajá.

E: ¿o lo dejan hasta la secundaria?

Ac: Ahí se los refuerzan. Ahí es donde más se los refuerza Elvia, la otra maestra que vino. Sí, sí trabaja con ellas el decimal. Es con lo que empieza en secundaria.

E: ¿En todo? ¿suma, resta, multiplicación....?

Ac: Sí, sí. Exactamente." [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:26 (240:246)]

En términos generales, podemos decir que esta asesora combina la atención grupal con la atención individual. La forma de atención combinada se percibe claramente ya que durante la sesión el trabajo que da a las alumnas es homogéneo; sin embargo, cada una tiene un avance diferente en los libros e incluso trabajan en diferentes libros, lo que indica el trabajo individual. En este grupo, sí se observó un trabajo realizado en casa por parte de los adultos: tanto en el nivel de avance con los libros, como en el de realizar las tareas que dejaba la asesora.

Por último, cabe señalar que el trabajo de asesoría grupal, en este grupo, se centra completamente en matemáticas y español. Aunque durante la entrevista la asesora manifiesta la realización de otro tipo de trabajo (mapas, dibujos, etc.) parece que éste es esporádico, ya que su desempeño lo centra en el trabajo con matemáticas (todos los días dicta problemas) y español (le interesan la ortografía y la caligrafía). Otro elemento que confirma esto es su cuaderno de apoyo el cual sólo incluye ejercicios matemáticos, principalmente problemas.

3.3.2.3 Otras estrategias encontradas

Aunque no fue posible verla trabajando, la señora Villarreal también aportó comentarios sobre sus estrategias de trabajo. A continuación se presenta un caso que forma parte de la experiencia de esta asesora y que muestra cómo la práctica, en donde interactúan adulto y asesor, lleva a encontrar nuevas estrategias para lograr el aprendizaje.

Hubo otro caso muy curioso, una muchacha no podía aprender la tabla del seis, ya los muchachos que me ayudaban, ya habían pasado varios y nada, no podía en absoluto. Entonces, yo ya estaba desesperada, me la mandaron

a mí y yo directamente estuve trabajando una tarde con ella y no, no vi gran avance, no podía, quien sabe qué se le atoraba...

E:¿Y nada más la del seis?

A2c: Nada más la del seis, las otras más o menos las lograba, se las lograba saber, pero la del seis no podía, y ya ahí se nos estaba atrancando. Entonces, yo dije, bueno, pues si de plano veo que no puede, voy a mandarla a tejido, que aprenda por lo menos a tejer para que le sirva de algo estar viniendo y en eso se me prendió el foco -como dicen ustedes- y este... le dije 'te voy a dar un billete, son puros billetes de seis pesos, si te doy cinco ¿cuánto es?', 'treinta', '¿y si te doy cuatro?', 'veinticuatro' y así, pero mira con una rapidez increíble. Lo que pasa es que ella no captaba la cosa abstracta." [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:30 (216:228)]

E:¿Como cuántos años tenía?

A2C: Dieciocho, diecinueve, estaba joven. Tan pronto como le dije 'billetes' se los imaginó, entonces, rápido pudo hacerlo y, te digo, no se tardaba, inmediatamente me daba el resultado. Entonces, quiere decir eso, que no podía aprender la tabla porque era un concepto muy abstracto para ella. De ahí para adelante ya supe yo, también aprendí yo, y ya de ahí pues ya no batallo. [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:31 (229:233)]

Este ejemplo, nos da muestra de cómo la asesora está convencida de que debe llevar al adulto a un terreno "real", una actividad cotidiana, aunque la realidad de los billetes "de a seis pesos" sea igual de ficticia (en el ejemplo, en ningún momento la asesora se sale del terreno de la abstracción: "tan pronto como le dije billetes, se los imaginó"). El problema no es que el adulto no pueda abstraer algo, sino que le es difícil abstraerlo de una realidad que no le es cotidiana, que no le sea familiar. Los adultos ya tienen un pensamiento abstracto, a diferencia del niño que necesita un periodo de tiempo para manipular los objetos (lo que a veces también le ayuda al adulto según la asesora del grupo C), pero siempre y cuando esa situación este contextualizada dentro de su actividad real.

Por otra parte, la cita también nos habla de una historia de aprendizaje compartido, el asesor aprende sobre la práctica en interacción con los adultos manteniendo un compromiso mutuo en la conquista de una empresa: "De ahí para adelante ya supe yo, también aprendí yo, y ya de ahí pues ya no batallo".

Es común que los asesores no tengan una estrategia premeditada para resolver un problema, sino que la van construyendo sobre la marcha buscando "lo que al adulto se le haga más fácil". Esto último podría decirse que es el factor común, o la estrategia común, "Buscar lo que al adulto se le facilite más".

E: ¿Por ejemplo, ahorita, para enseñar matemáticas, tú dónde lo has aprendido, lo has visto, o lo has creado?

Ac: No ¡Ah, sí! Aquí, yo lo he creado, de alguna manera, porque ellas mismas te van dando la pauta. A una le enseñas de una manera, a otra de otra. Porque luego, si ves que no te entendió de una forma pues ya vienes y... estás, por ejemplo, en la casa y haces tú problema y según no entendió así, ¡ah, pues voy a ponerle asado!" [ENTREVISTA C-1.txt - 5:55 (467:477)]

Ab: (Está hablando de la división) Por ejemplo, yo trato de decirles '¿cómo se les hace más fácil?' 'si un número multiplicado por el que está afuera que les dé el de adentro' o 'cuántas veces cabe el de afuera en el de adentro'. [P 3: ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:35 (283:295)]

Búsqueda que nos habla de construir las estrategias en contextos específicos. No existen recetas que utilice el asesor para garantizar los aprendizajes, sino que las estrategias de enseñanza se van construyendo sobre la práctica misma a partir de la interacción que se establece entre todos los elementos del proceso

3.3.2.4 Estrategias desarrolladas en torno al problema paso a paso

Como ya se menciono, un problema recurrente es la forma desarrollada de los ejercicios (secuencia paso a paso) ya que los adultos no siempre la entienden.

La estrategia de las asesoras B y C para resolver este problema, primero, es dar la explicación general y ejercitar en cuaderno, pizarrón o ambos (cuando se trata de las operaciones básicas) y después hacer que los adultos lo hagan solos en sus libros. Los del grupo B resuelven el libro durante la sesión apoyados por la asesora, los del grupo C avanzan en sus casas.

E: ¿Intentaste tú dictarles problemas en sus cuadernos?

Ab: Sí y sí los resolvían. Lo que pasa es que luego también en el libro viene lo que se tiene que hacer o algo, pero viene paso por paso y como que las confunde más, entonces eso yo les digo que se lo salten. Se los explico yo, pero ya en su cuaderno, y entonces así como que se les hace más fácil: por ejemplo, viene cómo hacer una división con punto decimal, pero como vienen con letras y cosas así se confunden mucho, entonces eso es lo que yo les dicto en su cuaderno y ya se les hace más fácil. [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:91 (474:480)]

La utilización del cuaderno es una estrategia recurrente por parte de los asesores. Esta variante se presenta en dos formas: por un lado, para sustituir la resolución paso a paso del ejercicio y, por otra, para reforzar los ejercicios del libro.

Con relación a la primera, significa que el asesor se salta la explicación de la secuencia paso a paso en el libro y enseña la forma mecanizada tradicional. Aludiendo, ya sea a que esta secuencia se les dificulta en el libro o a que entienden mejor cuando se hace en el cuaderno.

Ab: En el cuaderno. Sí, porque en el libro luego se confunden más porque dicen 'cómo le hago aquí' o '¿por qué esta aquí esto?' y en cambio les pongo la misma división en el cuaderno y si la hacen bien, o sea, que sí se les hace más fácil en el cuaderno que en el libro. [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:36 (296:301)]

E: ¿Prefieren trabajar en su cuaderno?

Ab: Sí, porque yo creo que entienden más. O sea, en el libro, bueno, sí contestan lo que tienen que contestar... pero yo veo que se les hace más fácil en su cuaderno. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:34 (288:293)]

El hecho de que los adultos respondan mejor en el cuaderno que en el libro, habla de que los asesores no manejan los elementos adecuados para enfrentarse a la forma didáctica que presenta el libro; por lo que recurren a la forma tradicional aprendida por ellos de sus maestros, de cómo ellos aprendieron.

Ab: Luego sí vienen complicados, por lo mismo, porque si quieren ellos solos leerlo, así como que les confunde, porque viene una explicación diferente, podría decirse, a la que ellos ya tienen. Sí, luego de repente les hace pelotas (sic) el libro, la forma en como está. Yo me he dado cuenta, más bien en las divisiones, bueno en lo que es multiplicaciones, que les viene cómo hacerlas, que les viene luego flechitas ¿no? 'multiplique esto por esto' algo así, luego ya se confunden y... '¿si me salió bien?' 'aquí no le entiendo' o sea, no le entienden al procedimiento que trae el libro. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:36 (301:307)]

A2c: En los libros. Los libros, sí, y hay ocasiones que les explican una cosa -ya la habían entendido, ya la estaban haciendo- empiezan a leer en el libro y se hacen unas bolas (sic) horribles ¿Por qué? porque el libro no está claro. Les explican, yo no sé en qué forma, está mal. ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:52 (408:416)

La idea de considerar que el libro "confunde al adulto" en cuanto a la secuencia paso a paso o porque el libro se los cambia, es relativa. Ya que si esto es así (que el adulto no pueda aplicar un conocimiento por el simple hecho de haberle cambiado la forma de presentación), entonces el aprendizaje no se ha realizado.

En relación a la segunda forma, poner ejercicios en el cuaderno permite ejercitar las habilidades de mecanización para resolver las operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división y, a la vez, permite ejercitar las habilidades de las alumnas para el razonamiento al aplicarlo a la

resolución de problemas. En la observación realizada esto se vio principalmente en las asesoras B y C.

3.3.2.5 Estrategias con relación a otro "tipo" de materiales

Tratando de conformar una estrategia de enseñanza, la asesora B utiliza los cuadernos que ella y sus hermanos llevaron en la primaria y la secundaria, con el fin de darse idea de cómo enseñar "como aprendí yo". A falta de una formación docente (ya que ella es psicóloga) y de una buena capacitación, busca los medios que ella cree que la pueden ayudar a desarrollar con éxito su labor[140] .

E: ¿Has necesitado apoyarte en otros materiales para dar la asesoría a los adultos?

Ab: Sí. E: ¿Como cuáles?

Ab: En mis cuadernos de primaria (ríe). En lo que yo me apoyé fue en mis cuadernos de primaria, ahí los estuve sacando, o los de mis hermanos, dije ¿a ver cómo? Igual para las letras, mis libros de secundaria de ortografía y cosas así y los de primaria de mi hermano... Como yo nunca había enseñado, porque no es lo mismo tratar a un niño en cuestiones psicológicas, que venir a enseñar ¿no? Entonces, pues sí yo me apoyé en lo que fue mis cuadernos de primaria y secundaria, sí en eso. Ahí estuve yo viendo a ver cómo me las enseñaron, cómo aprendí yo y cómo se las voy a enseñar yo, fue en lo que me apoyé. [ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:66 (316:326)]

Es significativo que su referente sean sus cuadernos y los de sus hermanos. Es decir, hay un saber social preestablecido -aceptado implícita y explícitamente por la asesora- del cómo se "debe enseñar"; aprendido de sus vivencias como alumna, sin ninguna relación aparente con las "novedades didácticas" ni con las secuencias didácticas marcadas en los libros.

E: ¿Esos problemas son de varios años, o son sólo de ahorita, sólo para ellas?

Ac: Sí, son sólo para ellas. De que yo recopile, no, porque se te acaba un cuaderno y tú sacas... por ejemplo, ahorita ya dominan muy bien todo, lo que son las ecuaciones, entonces les pongo de todas: de la división, multiplicación, suma y resta. Si sólo saben sumar, por ejemplo, si es inicial el grupo, si sólo vienen de Alfabetización y sólo saben sumar y restar, pues les pongo examen, saco el libro, veo qué hay y entonces se las pongo facilitas ¿verdad?" [ENTREVISTA C-1.txt - 5:64 (537:544)]

Aunque son de su creación, se basa en el libro para elaborarlos.

E: ¿De dónde sacas los problemas?

Ac: Yo los problemas, los saco de los libros. Veo cómo están en los libros y sobre eso ya voy haciendo... nada más que sí los hago, como te había comentado, con diferentes palabras, se los modifico... modificar las palabras para que entiendan de una manera ya sea con el libro que trabajan y de otra forma como yo se las digo, ese es el cambio. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:62 (529:533)]

La estrategia que enuncia, y que destaca, es la de modificar los textos del libro, quizás parafraseando o modificando ligeramente el contexto para "que entiendan" de varias formas. Es decir, hace hincapié en el aprendizaje por varios caminos: de la forma nueva "como viene en el libro" y de la forma tradicional como ella lo da, aunque en esencia se trate de los mismos problemas.

Y ahorita que ya saben dominar todas [las operaciones] pues les pongo suma, resta, multiplicación y división, de lo mismo del libro, nada más que con diferentes palabras para que aprendan a razonar, a pensar de una forma u otra. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:64 (537:544)]

Como se ve, tanto la asesora B como la asesora C finalmente regresan a la forma tradicional, a pesar de todos los esfuerzos por la institución por implementar innovaciones didácticas.

Otro ejemplo, que nos permite ver cómo los asesores manejan una idea preconcebida de lo que debe ser la enseñanza, es su concepción respecto a "otros materiales" que deben de manejar los adultos[141] . En la siguiente

cita se ve cómo la asesora asume -en sus estrategias de enseñanza- posturas muy utilizadas con los niños en la escuela primaria, que si bien no son desatinadas cuando se trata de niños, sí se pone en duda el alcance de su efectividad cuando se trata de educación de adultos. Es difícil sostener que los adultos necesiten manipular los objetos para aprender, sin embargo, en este caso tanto adultos como asesores se manifiestan a favor del uso de material que implique una actividad manual.

Ac: Pues fíjate que yo creo que sí. Todo el ser humano necesita.... Porque mira, yo por ejemplo, de vez en cuando les traigo [el mapa de] la República, entonces les hago que dibujen, que pinten, más bien que iluminen cada Estado y entonces les gusta. O luego les digo, por ejemplo, 'iháganme un dibujo de la naturaleza!' y me lo hacen, unas más bonita, otras regular, según sus dotes de cada una ¿sí? Y les gusta. Hay veces que yo soy la que traigo los colores, ahí se los pongo 'entonces hagan esto' y ellas lo hacen. 'iHagan...!', por ejemplo, a ver, hablamos de Ciencias Naturales a ver 'iháganme un valle! iháganme una flor! o iháganme ahora una nube, un árbol!' '¿A ver ustedes qué me harían en lo que es la naturaleza?' Entonces ya te ponen un arbolito, te ponen un arbolito con hojas. Entonces vas metiéndoles ¿verdad? según en lo que se avoquen más al, al.... para que aprendan pues, para que aprendan un poquito más. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:19 (192:203)]

Para mí, pienso yo que sí es bueno usar material. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:20 (204:205)]

Diana: Yo tengo de los mapas que pintamos maestra.

Ac: Ajá, ¿tú tienes?

Diana: Sí. [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:59 (559:575)]

Este ejemplo, nos vuelve a remitir a la idea de que al no tener otro referente los asesores parten de su experiencia personal como alumnos, de cómo a ellos les enseñaron. Tanto adultos como asesores tienen recuerdos de una escuela anterior; escuela basada en métodos tradicionales donde la concepción del aprendizaje que predomina es un aprendizaje que entra por

los sentidos. Aprendizaje sensorial más que conceptual. Lo interesante aquí es observar como se entremezclan diversas posturas en torno al aprendizaje: como ya se ha visto en los casos de las asesoras B y C, se mezcla una concepción tradicional -reminiscencia de sus vivencias personales- con una incipiente concepción constructivista -producto de participar en una comunidad de aprendizaje.

3.3.2.6 El discurso didáctico

Antes de concluir esta sección, quisiéramos señalar una constante que, aunque no se abordó en profundidad en este estudio, fue observada en los tres grupos y constituye parte importante de las estrategias de enseñanza que utilizan los asesores.

Se encontró, por parte de los asesores, la construcción de un discurso para la enseñanza de las matemáticas. Este discurso -que podemos llamar pedagógico o didáctico- se diferencia, por ejemplo, del discurso utilizado para la enseñanza de la historia. Para éste, a diferencia del de matemáticas, existe un referente, un texto escrito, un discurso, un contenido mismo de la historia, que el asesor puede retomar (y que frecuentemente retoma) al dar la clase. En el caso de matemáticas, los contenidos son operaciones, razonamientos, cuyo desarrollo se basa más en la lógica de la operación misma que en un discurso escrito, así que cuando el asesor se enfrenta a dar los contenidos respectivos tiene que construir un lenguaje propio -sin casi ningún referente discursivo- y lo construye a partir de la lógica de su pensamiento, más que de la lógica de la operación, a partir de sus propias construcciones mentales, a partir de cómo concibe él el procedimiento para realizar determinada operación, por ejemplo, la división y a partir de cómo piensa que lo va a recibir el adulto.

Este mecanismo implica además, en muchas ocasiones, que el asesor considere que por el simple hecho de enunciar el procedimiento en voz alta el adulto aprende y lo vemos así enseñando las divisiones, las multiplicaciones, etc. Es como si, por el simple hecho de articularla ante el adulto, la lógica de la operación fuera asimilada inmediatamente y sin que queden dudas. En esta mecánica el asesor pasa de hablar al adulto a hablarse a si mismo, mientras resuelve la operación.

Los siguientes fragmentos de las observaciones realizadas en los grupos, dan cuenta de esto. El primer ejemplo, corresponde a una clase dada por el asesor B. [142] Está resolviendo, junto con el adulto, divisiones con números de dos cifras tanto en el dividendo como en el divisor. Las divisiones son: $22 : 14$ y $64 : 13$.

El asesor le pregunta si recuerda cómo van las divisiones y aunque la Sra. Sandra asiente, procede a explicarle

(1) **Asesor:** Tiene dos números afuera y va a tomar los dos números de adentro. ¿Cuántas veces cabe 14 en 22?

(2) **Sra. Sandra:** En 22..... 7×2 , 14 ¿no?

Ante la negativa de la asesora, hace varios intentos: con 6, con 7.

(3) **Asesor:** Le indica que un número más chico. Como la Sra. Sandra está un poco confundida y no contesta, vuelve a preguntar "¿Cuántas veces cabe 14 en 22?"

(4) **Sra. Sandra:** 4

(5) **Asesor:** ¿4? pregunta asombrada y con énfasis.

(6) **Sra. Sandra:** 4×7 , 28

(7) **Asesor:** Cabe una. (Remata y luego pregunta) ¿ 4×1 ?

(8) **Sra. Sandra:** 4

(9) **Asesor:** ¿para 12...?

(10) **Sra. Sandra:** para 12, 8

(11) **Asesor:** ¿y llevamos...?

(12) **Sra. Sandra:** 1

(13) **Asesor:** ¿ 1×1 ?

(14) **Sra. Sandra:** 2

- (15) **Asesor:** ¿1 x 1? Repite.
- (16) **Sra. Sandra:** 1
- (17) **Asesor:** ¿y una?
- (18) **Sra. Sandra:** 2
- (19) **Asesor:** ¿para 2...?
- (20) **Sra. Sandra:** para 2, cero
- (21) **Asesor:** Pasa a la siguiente división "Bien, ahora ¿cuántas veces cabe el 13 en 64?"
- (22) **Sra. Sandra:** Una, se apresura a contestar.
- (23) **Asesor:** No. Cabe más
- (24) **Sra. Sandra:** 3
- (25) **Asesor:** ¿3 x 3?
- (26) **Sra. Sandra:** 9
- (27) **Asesor:** ¿para 14...?
- (28) **Sra. Sandra:** para 14, 6 (se corrige ella misma) "5"
- (29) **Asesor:** llevamos 1, ¿3 x 1?
- (30) **Sra. Sandra:** 3
- (31) **Asesor:** y una, 4 Observa el resultado y dice "...no, cabe otra vez más" y borra. Ahora, habíamos puesto tres, ahora ponemos 4, ¿4 x 3?
- (32) **Sra. Sandra:** 12
- (33) **Asesor:** ¿para 14...?
- (34) **Sra. Sandra:** 6
- (35) **Asesor:** tenemos 12, ¿ para 14...?

(36) **Sra. Sandra:** Ah, no, no le entendí

(37) **Asesor:** Le vuelve a repetir: ¿3 x 4?

(38) **Sra. Sandra:** 12

(39) **Asesor:** ¿para 14...?

(40) **Sra. Sandra:** 2

(41) **Asesor:** Aja. Llevamos 1, ¿4 x 1?

(42) **Sra. Sandra:** 4

(43) **Asesor:** ¿y 1...?

(44) **Sra. Sandra:** 5

(45) **Asesor:** ¿para 6...?

(46) **Sra. Sandra:** 7

(47) **Asesor:** "¡Una!" Le dice con énfasis. "Señora Sandra ya ve como ya se me cansó, ya no me hace caso. Mejor ahí le dejamos, si no se me va a hacer más pelotas (sic)... para mañana éstas" (le anota otras dos divisiones) "¡Ah, no, para el miércoles!"

Como se ve, esta asesora desarrolla un discurso didáctico en el que no siempre sigue las mismas reglas. Al buscar el resultado, a veces plantea al adulto la operación multiplicando el divisor por el cociente, como en el caso de la primera división: "Cabe una. (Remata y luego pregunta) ¿4 x 1?" (línea 7) y a veces multiplicando el cociente por el divisor, como en el caso de la segunda división "ahora ponemos 4, ¿4 x 3?" (línea 31) que después invierte de nuevo a "3 x 4" (línea 37) .

Otro ejemplo, lo proporciona el grupo C[143] . En este ejemplo, vemos cómo la asesora construye un discurso específico para dar el tema, utilizando el recurso del punto para separar los millares. Recurso que utiliza buscando la mejor forma de que lo entiendan y no reparando en lo que va a suceder cuando tenga que abordar los números decimales.

“Ac: Entonces 3 cifras, del 100 al 999, son 3 cifras: 1, 2, 3, (señala las cifras en el pizarrón) 1, 2, 3 ¿sí? Estas son la unidad, decena y centena simple, **simple**, (subraya en el pizarrón la palabra *simple*) ¿sí? **simple**. Ahora viene la unidad de millar, aquí, unidad, decena, centena, unidad-millar. Se le pone arriba 'M', que es millar, entonces aquí van a ser ya 4 cifras, 4 cifras, ¿sí Diana? de 1 000 al 9 999. Decena de millar son 5 cifras ¿sí? 5 cifras ¿aquí cuántas cifras son? ¡Cuenten! 1, 2, 3, 4, 5, de diez mil a noventa y nueve mil novecientos noventa y nueve ¿sí? y 6 cifras que son centenas: unidad, decena, centena, centena de millar, centena ¿sí? entonces, aquí ya son 6 cifras. Ahora aquí cien mil y le ponemos exac... para eso es el punto, el punto aquí en mil, el punto es para separar, por ejemplo, las cuatro cifras que son mil, que son 3 ceros, entonces: unidad, decena, centena simple, unidad de millar, entonces, la unidad se le pone aquí el punto (acompaña sus palabras señalando en el pizarrón). Ahora aquí igual: unidad, decena, centena, unidad de millar, de 1 000 al 9 999 son 4 cifras, 5 cifras son 10 mil: unidad, decena, centena ¿sí? simples, se pone punto, unidad y decena de millar. Decena de millar son 10 mil ¿sí? 5 cifras, en 10 mil al 99 999 ¿sí? y 6 cifras son 100 mil. Se fijan que mi unidad, decena, centena, el punto, centena de millar. (Retrocede y repite de nuevo) Unidad, decena, centena simple, unidad de millar, decena de millar, centena de millar ¿sí? centena y unidad (anota el punto separando y haciendo énfasis en esta separación que lo que separa son los millares de las centenas) y hasta ahí vamos a hacerlo para que no nos confundamos ¿sí?”

En esta última parte está explicando que las cifras, según la posición que ocupan, corresponden ya sea a los millares y a, lo que ella llama, los simples y que en este momento de la explicación los ubica como unidad. También aquí, en esta ocasión, confunde en su discurso millares con centena: “Unidad, decena, centena simple, unidad de millar, decena de millar, centena de millar ¿sí? centena y unidad.” Sin embargo, tiene lógica esta confusión ya que efectivamente si se piensa sólo en razón de las 3 cifras para formar el millar, después del punto, el número formado -por ejemplo 234.000- sí corresponde a centenas. Cabe señalar que este sólo fue un traslape en su discurso y que fue la única vez que se observó.

Así quedó escrito en el pizarrón:

M	M	M	SIMPLES		
C	D	U	C	D	U
6 cifras	5 cifras	4 cifras	3 cifras	2 cifras	1 cifra
100.000	10.000	1.000	100 al 999	10 al 99	0 al 9
999.000	99.999	9.999			

Es importante señalar que éste no es el único recurso gráfico que utiliza esta asesora para enseñar el tema.

-
- [1] Las citas corresponden a nuestro referente empírico descrito en el capítulo 1: el asesor del grupo A (Aa); el asesor del grupo B (Ab); el asesor del grupo C (Ac) y el titular del *punto de encuentro* del grupo C (A2c).
 - [2] Decir "que las comunidades de práctica producen su propia práctica no equivale a decir que no puedan ser influenciadas, manipuladas, engañadas, intimidadas, explotadas, debilitadas u obligadas a someterse y tampoco quiere decir que no se puedan inspirar, ayudar, apoyar, instruir, liberar o capacitar; pero sí quiere decir que el poder –benévolo o malévol- que las instituciones, las reglas, o los individuos puedan tener sobre la práctica de una comunidad siempre está mediado por la producción de la práctica por parte de la comunidad." (Wenger, 2001: 107,108)
 - [3] Esto se trabaja a partir del análisis de lo que el asesor concibe como lo institucional. Se relaciona, entonces, con su concepción del INEA. Asimismo, se tomaron elementos que dan cuenta del tipo de contrato que tiene con la institución y de sus condiciones laborales en general, que incluyen apoyos técnicos y materiales.
 - [4] Wenger, al considerar el impacto o la influencia que la empresa tiene sobre la comunidad de práctica dice que "la construcción colectiva de una práctica local es lo que hace posible cumplir con las exigencias de la institución. Como comunidad de práctica (...) hacen posible su trabajo inventando y manteniendo maneras de conciliar las exigencias institucionales con la realidad cambiante de las situaciones reales." (Wenger, 2001:70)
 - [5] Entrevista C-EXT., correspondiente a la entrevista realizada al asesor del grupo C, el 4 de Febrero de 2002.
Las referencias al trabajo de campo se realizan utilizando la nomenclatura de los registros de Atlas ti.
 - [6] Entrevista A-1, correspondiente a la primera entrevista realizada al asesor del grupo A, el 22 de Octubre de 2001.
 - [7] Entrevista C-1, correspondiente a la primera entrevista realizada al asesor del grupo C. Iniciada el 10 de Diciembre de 2001, continuada el 24 de Enero de 2002 y finalizada el 28 de Enero de 2002.
 - [8] Las 4 asesoras de este centro son catequistas.
 - [9] Entrevista C-2, correspondiente a la segunda entrevista realizada al asesor del grupo C. Iniciada el 30 de Enero de 2002, continuada el 31 de Enero de 2002 y finalizada el 7 de Febrero de 2002.
 - [10] Entrevista A-2, correspondiente a la segunda entrevista realizada al asesor del grupo A, el 24 de Octubre de 2001.

- [11] Entrevista B-2, correspondiente a la segunda entrevista realizada al asesor del grupo B, el 11 de Octubre de 2001.
- [12] ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:83 (275:283)
- [13] ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:28 (247:254)
- [14] Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos.
- [15] Modelo Educación para la Vida; modelo a implantar a nivel nacional a partir de 2002.
- [16] ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:17 (172:184) Entre los apoyos que recibe el asesor por parte de la institución se encuentra el *material didáctico*, la normatividad señala que la figura del asesor además de recibir los materiales del adulto recibe otros materiales de apoyo, conforme al programa de atención. (Ver capítulo 3)
- [17] Entrevista B-1, correspondiente a la primera entrevista realizada al asesor del grupo B, el 4 de Octubre de 2001.
- [18] Este último punto es importante -en lo que se refiere a la observación que realizamos - ya que en el momento de la observación les habían quitado el libro de matemáticas por lo que la asesora tenía que trabajar con otros libros. Pero como la asesora sabía que lo que se quería era registrar la clase de matemáticas, buscó el espacio para trabajar matemáticas, aunque sólo fuera con el uso del cuaderno -ya que ni asesora ni adulto tenían el libro- por lo que ya no se pudo observar, ni registrar, el trabajo cuando se usan los materiales del adulto.
- [19] Aunque en el momento de la observación no había registrado ningún adulto en alfabetización, por lo que el asesor sólo atendía primaria y secundaria.
- [20] ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:84 (805:814)
- [21] Pocos son los que se quedan, como es el caso del asesor del grupo A, quien primero estuvo haciendo su Servicio Social y luego se quedó atendiendo a varios grupos de INEA. Por ello, él también vivió el anterior sistema de gratificación en donde se les daba una cantidad mensual fija por el servicio.
- [22] Este testimonio de la asesora C da cuenta de todo por lo que tuvieron que pasar estas asesoras antes de encontrar un lugar donde establecerse y además contradice lo estipulado por la institución respecto a los puntos de encuentro: "son lugares claramente identificables y adecuados para el proceso educativo, (...) donde se facilita a los interesados su participación en la educación para adultos, ya sea como usuario o como asesor." (INEA 2000b)
- [23] Esta última aclaración de la asesora del grupo B, se debe a que los asesores se retiraban a la una y los adultos se quedaban hasta las dos.
- [24] En este punto, los tres asesores entrelazan su función con la visión que tienen del desempeño del adulto; por lo que su concepción de la asistencia tiene mucho que ver con la concepción del trabajo del adulto y de cómo -como comunidad de práctica- se da respuesta conjunta a la problemática que se presenta alrededor de las situaciones que viven los adultos y sus necesidades.
- [25] ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:46 (389:399)
- [26] Las particularidades que los asesores consideran para que los adultos presenten el examen son abordados en el *apartado c* (evaluación) de esta misma sección.
- [27] ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:55 (464:471)
- [28] Wenger nos dice al respecto: "el régimen común de responsabilidad mutua desempeña un papel fundamental en la definición de las circunstancias en las que, como comunidad y como individuos, los miembros se sienten comprometidos o no con lo que están haciendo y con lo que les ocurre a ellos mismos u ocurre a su alrededor y bajo las cuales intentan o no comprender lo que ocurre y buscar nuevos significados." (Wenger, 2001: 108)
- [29] La formación y actualización son considerados por el INEA dentro de los apoyos que se da a los asesores. Los contenidos, tiempos y momentos de la capacitación en este sentido son cuidadosamente establecidos en la normatividad institucional. (Ver capítulo 3)
- [30] La "práctica incluye las maneras en que los participantes interpretan los aspectos cosificados de la responsabilidad y los integran en formas vivas de participación. La capacidad de distinguir entre las normas cosificadas y el compromiso competente en la práctica es un aspecto importante de convertirse en un miembro experimentado." (Wenger, 2001:109)
- [31] Puesto que el propósito de la capacitación (formación y actualización) es dar a conocer algo que prepare al individuo para desempeñar mejor su trabajo, en este sentido tiene que ver con términos como **comprender** por lo que viene al caso citar a Wenger "El empleo de palabras como comprender exige un poco de precaución porque puede reflejar fácilmente una suposición implícita de que existe alguna norma universal de lo cognoscible. En abstracto, se puede conocer cualquier cosa y el resto es pura ignorancia. Pero en un mundo complejo en el que debemos encontrar una identidad viable, la ignorancia nunca es simple ignorancia y conocer no es una simple cuestión de información. En la práctica, comprender es siempre estar a caballo entre lo conocido y lo desconocido en una sutil danza

del yo. (...) Quienquiera que seamos, comprender en la práctica es el arte de elegir qué conocer y qué ignorar para seguir adelante con nuestra vida.” (Wenger, 2001: 65)

- [32] Un pasaje de Wenger nos hace recordar los cursos de capacitación a docentes en general que se dan en nuestro país y que en su mayoría responden a esta característica: “las explicaciones que se daban a los tramitadores no tenían la claridad suficiente para que pudieran comprender mínimamente estas cuestiones. En realidad, **aparte de una reunión del departamento y la exhibición de un video** que fomentaba la cortesía en las relaciones con los clientes, **no se había hecho nada especial para que esta información fuera más asequible**. Al final, el problema de la CDP nunca se acabó de resolver. **Simplemente se disolvió en la experiencia general de marginación que caracterizaba la relación de los tramitadores con el funcionamiento de la empresa**. Hubieran preferido conocer más a fondo el procedimiento, pero las ventajas de molestarse tanto en hacerlo no eran nada claras. (...) En lugar de dedicar su energía a preocuparse por esta cuestión, los tramitadores se esforzaron en crear un ambiente de trabajo en el que un poco de ignorancia no pudiera perjudicar.” (Wenger, 2001:64) (subrayado mío)
- [33] Ver anexo, cuadro 1.
- [34] La normatividad señala que posterior al curso inicial, los asesores reciben un curso de actualización. En algunos casos esta actualización se da después de un mes (MEV) y en otras, a los tres meses de iniciado el proceso (alfabetización). (Consultar capítulo 3)
- [35] ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:79 (72:80)
- [36] La cita corresponde a la Entrevista A-2 - 2:81; citada más adelante.
- [37] ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:78 (64:71)
- [38] ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:1 (32:41)
- [39] En cuanto a la *formación y actualización*, la normatividad del INEA dice que todos los asesores, al incorporarse a cualquiera de los programas, reciben una formación inicial en donde se les dan a conocer los “objetivos, programas y proyectos de educación de adultos, materiales, métodos de enseñanza, requisitos para el registro de adultos y conformación de grupos, obtención de material didáctico, procesos para acreditar y certificar los estudios, así como formas de participación.” También, según la normatividad vigente, se les da información que “les permite saber en qué forma aprende un adulto, cómo manejar la metodología educativa, cómo familiarizarse con los libros que van a usar los educandos y conocer los trámites para la presentación de exámenes.” (INEA,2000b. Consultado el 27 de mayo de 2003).
- [40] Aunque por lo lacónico de su respuesta, más parece una respuesta dada pensando, por un lado, en lo que cree que es el deber institucional y, por el otro, en lo que cree que debe contestar al entrevistador.
- [41] [ENTREVISTA B-2 - 4:26 (226:230)]
- [42] ENTREVISTA C-2 - 7:40 (370:374)
- [43] ENTREVISTA C-EXT. - 6:41 (295:299)
- [44] ENTREVISTA C-EXT. (283-284)
- [45] ENTREVISTA C-EXT. (292)
- [46] La capacitación se realizó a nivel masivo en el D.F., del 5 al 7 de noviembre de 2001, de 9 de la mañana a 6 de la tarde en un hotel de la Zona Rosa.
- [47] Normativamente se establece en el MEV que “La actualización se realiza mensualmente con asesores y técnicos docentes y talleres adicionales y otras estrategias según se requieran.” (INEA, 2000b. Consultado el 27 de mayo de 2003)
- [48] ENTREVISTA C-EXT.
- [49] El técnico docente del INEA, Federico Álvarez, llegó a dar la asesoría unos dos meses después del evento nacional, por lo que tuve ocasión de presenciarla. Ésta consistió en una plática general sobre el Modelo Educación para la Vida (MEV) y sus materiales. En ella se les dijo que el nuevo modelo se centraba en el desarrollo de habilidades y competencias, que lo importante era el dominio y la aplicación del conocimiento y que, por eso, los libros ya no traían tantos ejercicios. Además de que ahora se podría verificar el avance real del adulto por las características mismas de los materiales. Federico insistió mucho en que los nuevos materiales permiten la aplicación del conocimiento a la resolución de los problemas prácticos y que permiten el autoaprendizaje. Hizo hincapié en que las materias están diversificadas (4 en secundaria y 2 en primaria) que se pueden elegir -según los intereses del adulto- después de acreditar los módulos obligatorios, y que, incluso, pueden ser tomados como propedéutico para entrar a la Preparatoria o el Bachillerato, dando como ejemplo el módulo de Historia.
- El técnico docente del INEA también comentó que se eliminó la asignatura de Literatura del programa para secundaria. Esto contrario a la señora Villarreal, quien afirmó que, de por sí, las alumnas no saben leer -quejándose de que la población en general no lee- y manifestó su descontento, ya que ella la considera una materia importante.

En otro momento, se hizo el comentario de que la utilización de los nuevos materiales -aplicados en otros Estados- ha permitido alfabetizar en un periodo de entre 5 y 6 meses.

Podemos decir, en general, que la plática se centró en la acreditación y en las equivalencias para aquellas alumnas que ya llevan varias materias acreditadas (interés principal en este centro). Se les dijo que si las alumnas estaban en secundaria, eran menores de 30 años y les faltaban 4 materias por acreditar, podían permanecer en el MPEPA y que tenían hasta el 30 de marzo para terminar. Todas las demás alumnas pasaban al MEV. En primaria, todas las alumnas, forzosamente, pasaban al MEV y se realizarían equivalencias con las materias ya cursadas. [REG. OBS. C-3 (16:47)]

[50] ENTREVISTA C-1.txt - 5:31 285:297)

[51] ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:3 (42:45)

[52] Aunque lo expuesto en este apartado trató de concentrarse en la enseñanza de las matemáticas, fue inevitable tocar otras áreas, por la trascendencia y alcances de la evaluación misma.

[53] Los mismos documentos normativos de la institución definen a la evaluación como un "proceso cualitativo y cuantitativo que se utiliza para comparar los objetivos del proceso de enseñanza con los avances del aprovechamiento académico de los educandos (...) proceso continuo que permite conocer las habilidades y conocimientos de los educandos con dos propósitos: informar sobre los avances logrados y detectar las necesidades de apoyo educativo." (INEA, 2001. Consultado en febrero de 2003).

[54] La información presentada en este apartado fue proporcionada en su mayor parte por el asesor A, quien -en comparación con los otros dos asesores- estaba más informado de todo lo que a exámenes se refiere.

La normatividad del INEA, establece dos tipos de evaluación: evaluación diagnóstica y evaluación final (ver capítulo 3).

[55] ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:64

[56] ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:64

[57] El documento Normas de Inscripción, Acreditación y certificación de Educación Básica para adultos. (INEA, 2001) establece que los "educandos no podrán presentar ningún examen hasta acreditar el examen final de Español primera parte volumen 1 (E1)." Consultado en febrero de 2003.

[58] En el documento Programas y servicios (INEA, 2000a) se menciona "Por tratarse de un sistema de educación abierta, el INEA permite a los adultos elegir la cantidad de exámenes que quieran presentar (máximo 4 en el mismo periodo de aplicación), así como la fecha en que lo deseen hacer sin necesidad de participar dentro de un grupo de asesoría (circulo de estudios). Esto quiere decir que el adulto puede estudiar en forma independiente y solicitar la presentación de exámenes a la oficina del INEA (Coordinación de Zona) más cercana a su domicilio o trabajo. Es importante mencionar que el usuario recibirá una boleta o informe de calificaciones cada vez que aplique un examen, de manera que podrá llevar un control de su situación académica." (INEA, 2000a: consultado el 07/08/2001)

[59] ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:47 (448:462)

[60] La información sobre este indicador la proporcionaron directamente los asesores y algunos adultos.

[61] Este dato es importante ya que aquí, a pesar de los esfuerzos del asesor, el aprendizaje medible en términos cuantitativos está fallando en los adultos que asisten regularmente a las asesorías.

[62] ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:61 (511:518)

[63] ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:50 (393:401)

[64] De hecho, la asesora del grupo B comenta que el periodo de tiempo, que hay entre un examen y otro, sí es suficiente para ver los contenidos pero sólo de un libro.

[65] ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:46 (436:447)

[66] En los grupos A y B me tocó presenciar un día de examen común y corriente. En ambos casos se suspenden las clases para dar paso a la aplicación del examen, cosa que no ocurre en el grupo C.

[67] ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:52 (496:500)

[68] Este comentario contradice lo que anteriormente había señalado este asesor sobre la libertad que tiene el adulto de elegir qué examen presentar.

[69] Está frase indica que el asesor contempla la posibilidad de que lo apruebe.

[70] Entendido esto como la contraposición entre el libro (teórico) y el examen (aplicación del conocimiento) "no les preguntan definiciones, si no que les ponen aplicaciones de las definiciones." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:60 (503:510)]

[71] ENTREVISTA A-1 (v.at.).txt - 1:52 (496:500)

[72] ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:58 (487:499)

[73] Esta característica se pudo observar en los tres grupos, ya que independientemente del objetivo institucional (atender el rezago educativo) los grupos del INEA se caracterizan por ser espacios de socialización. Específicamente observamos cómo a la cotidianidad del trabajo en el aula se llevan las

experiencias de la vida diaria. Ahí se comenta, se analiza y se expone desde el robo del que son víctimas las trabajadoras de servicio doméstico del grupo C, hasta la participación en el baile de los adultos mayores del grupo B. Con o sin la presencia del asesor, los adultos establecen una comunicación -que a veces se genera de los mismos contenidos o problemática estudiada: "¿cómo no va a saber (matemáticas) si tiene una tienda!"- en donde toda la experiencia de su vida fuera del aula se pone de manifiesto. Esta experiencia en los grupos A y B comúnmente se hizo entre compañeros y en el grupo C, se dio siempre incluyendo al asesor.

- [74] Dentro de esos compromisos también se presenta el hecho de que algunos adultos presenten examen sólo por ayudar al asesor y no tanto porque les interese la certificación.
- [75] "Observar lo corriente en lugares en que esto asume formas no habituales muestra no, como a menudo se ha pretendido, la arbitrariedad de la conducta humana (...), sino la medida en que su significación varía según el esquema de vida que lo informa." (Geertz, 2000:27)
- [76] Experiencia que radica en que los asesores tienen que cambiar sus estrategias respecto al libro, ya que tienen que trabajar con documentos que les son ajenos y que no pertenecen a su práctica; y que, además, tienen que volver a integrar a ésta; en esa medida, esta experiencia también modifica su actividad.
- [77] Sobre estas características de mutualidad y proyección Wenger nos dice: "Mientras que en la participación nos reconocemos mutuamente, en la cosificación nos proyectamos en el mundo y, al no tener que reconocernos en esas proyecciones, atribuimos a nuestros significados una existencia independiente. Este contraste entre mutualidad y proyección es una diferencia importante entre la participación y la cosificación." (Wenger, 2001:84)
- [78] Precisamente, esto forma parte del problema de que los enfoques no sean integrados correctamente a la práctica de los asesores. Tenemos, por un lado, a los asesores y, por otro, a los materiales: ambos tienen su propia historia y su propia trayectoria, esto es importante en el sentido de que no hay que olvidar esa trayectoria de los asesores cuando se van a postular nuevos enfoques y nuevos materiales.
- [79] Al respecto consideramos válido rescatar la siguiente cita: "..., el lector o usuario de los materiales no es nunca un receptor pasivo, (...) El usuario va a utilizar el material desde su propia experiencia, desde su propia historia de vida, su propia cultura y su competencia textual, todas ellas desarrolladas socialmente, en virtud de las cuales va a construir significados propios a partir del texto estudiado." (Gutiérrez, 2002:6) Para nosotros tanto adultos como asesores, constituyen los *usuarios*.
- [80] El modelo educativo de la educación básica presentado en 1998 integraba en un sólo programa de estudio tanto al MPEPA como al SECAB (Secundaria para Adultos) y es este modelo el que se utiliza para explicar el modelo curricular del presente trabajo (INEA, 1998). Sin embargo, en otros documentos encontrados (INEA, 2001) ambos modelos aparecen por separado. El MPEPA era el modelo curricular vigente hasta diciembre del 2002.
- [81] ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:42 (300:311)
- [82] ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:74 (357:371)
- [83] Ambas asesoras cuentan con una experiencia de más de 10 años como educadoras de adultos.
- [84] Ver al respecto el trabajo de J. Kalman (1996) "*La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque.*"
- [85] Aunque de manera implícita, la importancia de la vivencia personal del adulto, aparece en el discurso de los otros asesores, como se desprende de las siguientes citas: "Al ver eso, creen que no es interesante aprender porque no ven la aplicación +++de cada tema" "...no les ponen los ejemplo prácticos de la vida para que ellos lo vayan asociando." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:47 (396:401)]
- [86] Esto está muy relacionado con su concepción de aprendizaje, la cual concibe como algo lineal, en donde el adulto aprende conceptos, pero no aplicaciones de esos conceptos. O aprende conceptos o aprende aplicaciones. En este sentido su concepción de aprendizaje se remite más a la memoria que al análisis de la información: "E: ¿Y Ciencias Naturales, porque crees que se les dificulta? Aa: Porque les ponen... o sea, no les preguntan definiciones, si no que les ponen aplicaciones de las definiciones. Se les pone por ejemplo 'Aparato que se utiliza dentro de la hidrosfera es ...' y no se acuerdan, se les pone que un camión, que un barco, que un avión y marcan cualquiera. Se aprenden que la hidrosfera es la capa del agua..., la capa de la tierra que está formada por agua, pero ya aplicarlo a un ejemplo, es cuando se les escapa. Generalmente el alumno se aprende la pura definición. Y en el examen ponen cosas así aplicadas." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:53 (447:453)]
- [87] Este elemento es indicativo de la importancia que tiene el nivel lector del adulto en el desarrollo de su aprendizaje.
- [88] Al respecto ver el artículo "Autoaprendizaje de las matemáticas en los grupos del INEA" (Sánchez, 2003).
- [89] Cabe mencionar que en el caso de la asesora C, esta dificultad -que presentan los adultos para resolver los ejercicios siguiendo la secuencia paso por paso- no se vio, ya que durante las asesorías no se aborda

el libro; pero también por el hecho de que la asesora enseña primero la forma tradicional de hacer las operaciones.

- [90] Los asesores A y C tienen la vivencia. La asesora B ha oído comentarios y, aunque ella directamente no vivió esta etapa, sí estaba padeciendo -en el momento de la observación- la falta de libros.
- [91] La guía que yo revise -y que correspondía a la última etapa del MPEPA- era más bien una especie de cuadernillo de introducción (INEA, 1998).
- [92] ENTREVISTA C-1.txt - 5:55 (467:477)
- [93] ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:42 (300:311)
- [94] Ver Anexo 3 y Sánchez, 2003.
- [95] Según testimonio de la asesora. El libro sólo es llevada a la asesoría cuando al adulto se le dificulta algún ejercicio o lección.
- [96] Al respecto ver apartado 4C.
- [97] Esta información fue proporcionada, con mayor exactitud, por el asesor del grupo A. "Dentro de 15 días nos van a dar el curso sobre los nuevos materiales. E:¿Cuándo va a ser? Aa: 5, 6 y 7 de noviembre. De las 9 de la mañana hasta las 6 de la tarde, todo el día. E: ¿En la Coordinación? Aa: No, va a ser en la Zona Rosa, en un hotel de la Zona Rosa." [ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:87 (199:208)]
- [98] ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:49 (443:447)
- [99] ENTREVISTA A-2 (v.at).txt - 2:86 (189:198) Recuérdese que el MEV incluye la presentación de evidencias para tener derecho a examen. Al respecto ver capítulo 3.
- [100] ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:59 (559:575)
- [101] Aunque este dominio del modelo no sea precisamente como fue concebido por el INEA, ya que cada propuesta es creada y reconstruida por el asesor.
- [102] ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:69 (372:376)
- [103] ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:49 (443:447)
- [104] Wenger, 2001:79
- [105] Hace mucho (1993) que en el sistema educativo para la enseñanza del español se estableció el enfoque comunicativo y, sin embargo, los maestros de educación básica todavía recurren a las planas, a dictar lo que se tiene que subrayar de un texto, a hacer 10 veces cada palabra, a evaluar ponderando más la caligrafía que el conocimiento, etc.
- [106] Es el caso de los asesores recurriendo a estrategias del pasado. Como el de esta asesora quien nos habla del método de la palabra generadora: "... por ejemplo, la 'p', venían por ejemplo: 'pa, pe, pi, po, pu' y, por ejemplo, la palabra generadora era 'pala', entonces les decíamos -les explicábamos la 'pa, pe, pi, po, pu' les poníamos 'pa, pe, pi, po, pu' y 'la, le, li, lo, lu'- entonces les decíamos que eran dos familias diferentes y que podíamos trabajar con las dos en diferente forma -eran cartelones amarillos con letras negras..." Aunque su discurso lo empieza en pasado lo termina en presente. "Y ya después empezamos a leer, pues, palabras, enunciados, es que, tú también con esas mismas palabras que van aprendiendo, tú misma les vas haciendo enunciados cortos, por ejemplo: 'Ana', 'Ana ama', este... 'Pepe pule', entonces ya les vas diciendo, desde un principio ya les vas formando sus enunciados cortitos y luego más largos y luego ya le empiezas con 'la' 'en' y entonces ya 'la pala', 'Pule la pala Pepe' entonces ya vas ampliando más el vocabulario, su vocabulario ¿verdad?" [ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 12:10]
- [107] Este doble filo de la cosificación puede ser muy potente: "... el concepto de cosificación sugiere que las formas pueden cobrar vida propia, más allá de su contexto de origen; adquieren un grado de autonomía en relación con la ocasión y los propósitos de su producción. En potencia, su significado siempre se amplía y se pierde. La cosificación como componente del significado siempre es algo incompleto, continuo, potencialmente enriquecedor y potencialmente engañoso" (Wenger, 2001:88).
- [108] Wenger, 2001:130
- [109] ENTREVISTA A-1 (v.at).txt - 1:18 (190:196)
- [110] Esta diferencia en la concepción del asesor A y el resto de las asesoras está directamente relacionada con la concepción que los asesores tienen del adulto.
- [111] ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:29 (209:220)
- [112] ENTREVISTA C-1.txt - 5:33 (304:310).
- [113] Esta facilidad del adulto respecto al aprendizaje de las matemáticas se explica debido a que el adulto de baja o nula escolaridad, al entrar a los grupos de educación de adultos, ya posee conocimientos matemáticos previos (Ver capítulo 2). Ávila y Waldegg (1997) señalan que este aprendizaje es un proceso que ocurre como resultado de su integración con el medio; de hecho, en su vida cotidiana, el uso de herramientas matemáticas se vuelve, para el adulto, un instrumento de interacción y sobrevivencia. Lo interesante aquí es cómo esta asesora integra el conocimiento matemático socialmente valorado de la escuela a una competencia previa del adulto.

- [114] El desarrollo de las estrategias de cálculo en adultos de baja escolaridad ha sido abordado por diferentes autores: Mariño, 1983; Ferreiro y Fuenlabrada, 1987; Soto Cornejo, 1989; Ávila Storer, 1990; Ávila y Waldegg, 1997. (Ver capítulo 2)
- [115] Lo que percibo como un discurso formal, encaminado a dar una imagen al entrevistador sobre el asesor mismo; basado más en la retórica institucional del deber ser, que en sus propias concepciones y acciones.
- [116] Este problema que percibe la asesora en relación a la multiplicación parece corroborar su concepción de aprendizaje en el adulto "E: Y en cuanto al aprendizaje, ¿sientes que los niños aprenden más rápido? Ab: Sí, bueno, sí aprenden un poquito más rápido, lo que pasa es que como que tienen más capacidad de retención, ...los niños. Y aquí, bueno, las personas mayores no tanto. Sí tienen su capacidad bien pero también, por tanto que hacen, ... por ejemplo, es lo que le digo, que luego llegan: 'no que tengo que ir por mi nieto' 'que ya me tengo que ir' 'que déjeme la tarea' o algo, ... también el quehacer y todo, pues no, no tienen tampoco el tiempo que el niño tiene para estudiar." [ENTREVISTA B-1 (v.at).txt - 3:9 (81:87)]
- [117] Contrario a la opinión de este asesor, encontramos en el grupo B a un adulto (la Sra. Sandra) cuyo caso muestra lo relativo de la memorización en el caso de las tablas de multiplicar.
- La señora Sandra es una mujer que fue abandonada con cuatro hijos y tuvo que ganarse la vida para mantenerlos: primero como trabajadora doméstica y después en el comercio. Esta señora dijo haber empezado vendiendo nopales en los portales de su natal Hidalgo, a los once años. Después haberse dedicado a varios negocios como fueron una tienda de abarrotes, una jarciería, una verdulería y en ese momento -ella y su hija- atendían una tienda de abarrotes de su propiedad. Y aunque en toda su vida nunca recibió instrucción (pues apenas, a los 80 años, estaba cursando la primaria) la tabla que utilizaba en ese momento como apoyo para resolver sus operaciones -principalmente de multiplicación- le fue suficiente para todas sus transacciones comerciales; en las que, el ser dueña de varias casas, darles carrera a sus hijos y todavía conservar un negocio, hablan de una persona exitosa -a pesar de no tener escolaridad- en una actividad que mucho se relaciona con las matemáticas. Este ejemplo, muestra cómo no fue necesario memorizar las tablas de multiplicar para poder manejar, en su vida cotidiana, esta clase de operaciones ya que -según su propio testimonio- siempre las manejó con ayuda de esta tabla. (Las características generales de esta tabla se presentan en el Anexo 2)
- [118] ENTREVISTA A-1 (v.at).txt - 1:50 (480:482)
- [119] ENTREVISTA C-1.txt - 5:50 (387:403)
- [120] ENTREVISTA C-1.txt - 5:51 (404:421)
- [121] Cabe recordar que esta asesora estudió comercio y dos años de secundaria; pero tiene 15 años trabajando en la educación de adultos
- [122] ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:9 (95:101)
- [123] ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:66 (316:326)
- [124] En el caso de la asesoría que da el esposo a la asesora C.
- [125] En el caso de la asesora B, que recurre a los cuadernos de sus hermanos.
- [126] "(...) todas estas actividades suponen implícitamente la participación de otras personas que pueden no estar presentes. Los significados de lo que hacemos siempre son sociales." (Wenger, 2001:82)
- [127] Formalmente, porque en la práctica al faltar uno de los asesores, el resto se turnaba para atender a los adultos por lo que a esta asesora se le vio atendiendo también alumnos de alfabetización.
- [128] Esto se dio por la necesidad de que trabajara en el libro del cual haría examen. (Al respecto ver el capítulo de evaluación).
- [129] En este caso también encontramos una aproximación a la concepción constructivista: el papel del error como recurso del aprendizaje. Aunque también pensamos que este concepto es enunciado por el asesor sin que éste sea consciente de las implicaciones teóricas y metodológicas que el concepto tiene en la práctica.
- [130] Las sumas, generalmente eran dos sumandos de cuatro cifras; las restas igual, con minuendo y sustraendo de cuatro cifras; las multiplicaciones variaban en el multiplicando, el cual a veces era de 4 cifras y a veces de 3, y el multiplicador era constante, de dos cifras; las divisiones tenían siempre la característica de ser de tres cifras en el dividendo y una cifra en el divisor.
- [131] ENTREVISTA B-2 (v.at).txt - 4:17 (147:156).
- [132] El hecho de que le hayan quitado los libros de matemáticas al adulto constituyó un obstáculo para apreciar si el adulto avanzaba en casa con ellos. De cualquier manera la asesora siempre presentó una constante preocupación por ponerle en su cuaderno una serie de ejercicios -independientemente de los que realizaba durante la sesión- de suma, resta, multiplicación y división que la Sra. Sandra se llevaba, todos los días, para trabajar en casa.
- [133] Nótese aquí que aunque Diana había aprobado con 7, la asesora tenía la idea de que había fallado en el examen.

- [134] Mari es una alumna que había ingresado a este punto de encuentro para cursar la secundaria, ya que traía papeles que acreditaban sus estudios de primaria. En este centro, generalmente antes de ser aceptadas por la Sra. Villarreal -quien lleva secundaria- las alumnas pasan un tiempo en el grupo de primaria para sondear sus conocimientos y repasar lo que no saben. El "chequeo" de la asesora C, como ella misma lo llama, se centra en matemáticas (repaso de las 4 operaciones básicas) y en español (escritura y ortografía). En el caso de Mari traía deficiencias para resolver divisiones, por lo que la asesora C tuvo en su grupo a esta alumna por un espacio de dos meses, tiempo en que superó el problema.
- [135] P 5: ENTREVISTA C-1.txt - 5:39 (335:342)
- [136] Ver el capítulo correspondiente a evaluación.
- [137] ENTREVISTA C-2 (v.at).txt - 7:25 (234:239)
- [138] En realidad lo que esta asesora hace al mostrar las diferentes formas de resolver una misma operación es enseñar la forma tradicional en contraposición a la forma desarrollada, o por pasos, que trae el libro. [ENTREVISTA C-1.txt - 5:49 (382:384)].
- [139] Este constante uso de la palabra *ecuaciones* sustituyendo al de *operaciones*, nos hace pensar en que busca el mejor uso (sic) del habla matemática. En otras palabras, se esfuerza por utilizar los términos socialmente valorados en el área, que le confieran legitimidad a su hacer y quehacer como asesor en la enseñanza de las matemáticas, aunque el hacerlo la lleve a errores conceptuales.
- Sin embargo, esta postura se torna esencialmente válida cuando lo enfocamos con relación a la identidad; como lo refiere Ferreira cuando habla de la educación matemática de jóvenes y adultos en Brasil: "Al movilizar sus recuerdos del conocimiento escolar, y con ello construir recursos expresivos que han sido reconocidos como legítimos, el alumno de la EJA (y aquí incluimos también al asesor de la educación de jóvenes y adultos) apuesta a favor de la convicción de que hablar un poco de matemática escolarizada legitima su inserción en la escuela, porque revela que al compartir los modos de expresión, el pensar y el hacer de la matemática escolar, se torna mínimamente justo y, también adecuado ocupar ahí un lugar como sujeto." (Ferreira, 2003:36)
- [140] Por desgracia, en esta búsqueda muchas de las ventajas de los nuevos materiales se pierden ya que se regresa a la forma tradicional.
- [141] Cuando se plantea la pregunta en la entrevista, se estaba cuestionando sobre los libros del adulto u otros libros de apoyo para el asesor, pero el asesor lo concibe como material didáctico.
- [142] Tomado del Registro de Observación B-1.
- [143] Tomado del Registro de Observación C-5.

CONCLUSIONES

A. Las concepciones de los asesores, procesos construidos en comunidades de aprendizaje

1. El aprendizaje se realiza a través de la práctica en donde todos los elementos interactúan en la negociación de significado

Definir como comunidades de práctica a los grupos A, B y C es definirlos como entidades donde "el significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único" (Wenger, 2001:78). El significado negociado supone:

- *un proceso activo de producción de significado que es al mismo tiempo dinámico e histórico;*
- *un mundo de resistencia y maleabilidad;*
- *la capacidad mutua de influir y ser influido;*
- *la intervención de una multiplicidad de factores y perspectivas;*
- *la producción de una nueva resolución en la convergencia de estos factores y perspectivas;*
- *lo incompleto de esta resolución, que puede ser parcial, provisional, efímera y específica de una situación. (Wenger, 2001:78)*

Características todas ellas que hacen de nuestras comunidades de práctica comunidades de aprendizaje y que podemos ver en los testimonios y las prácticas de los asesores.

La dimensión temporal de una comunidad de práctica no se define por una cantidad de tiempo; sino, por "mantener un compromiso mutuo en la consecución conjunta de una empresa para compartir algún aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, *las comunidades de práctica se pueden concebir como historias compartidas de aprendizaje.*" (Wenger, 2001:115)

Aquí, habrá que diferenciar entre el aprendizaje como objetivo de la práctica del INEA y el aprendizaje significativo que se produce en una comunidad de práctica. El primero es el objetivo institucional y se centra en el adulto; el segundo, se realiza entre todos los miembros de la comunidad como resultado de la experiencia de la práctica misma[1]. En nuestros tres casos esa experiencia compartida, esas vivencias compartidas desarrollan prácticas específicas que los hacen ser una comunidad de aprendizaje. No es un aprendizaje que se limite a un currículo o a los contenidos de los libros, sino que va más allá: la interacción de los sujetos y la negociación de significado que se da entre los individuos de estas comunidades de aprendizaje, rebasa los objetivos institucionales. Por los mismos asesores hemos oído que el conocimiento del adulto y sus necesidades de aprendizaje se aprenden del adulto mismo. De la *participación* se aprenden formas de ser, experiencias nuevas; el asesor aprende a dar la asesoría a partir del conocimiento de los adultos y de sus necesidades de aprendizaje. Los adultos aprenden formas de ser del asesor, qué tipo de respuestas quiere, qué espera el asesor de ellos, etc. Se aprende, en esta negociación de significado, un *repertorio compartido* que posibilita la interacción encaminada a cumplir con el propósito de la empresa compartida. “El hecho de que los miembros interaccionen, hagan cosas conjuntamente, negocien nuevos significados y aprendan unos de otros ya es inherente a la práctica: así es como evolucionan las prácticas” (Wenger, 2001:132).

Los significados en la práctica no se negocian de la nada, no son preexistentes, ni tampoco inventados. Hemos visto aquí como cada comunidad de práctica negocia su significado con los elementos que constituyen su comunidad (participación y cosificación); pero, además, esta negociación se caracteriza por su carácter *histórico, dinámico, contextual* y *único* lo que hace que este proceso surja de la experiencia social de vivir en el mundo. En el caso de B, por ejemplo, cuando toma los cuadernos de sus hermanos para ver cómo les enseñaron podemos ver reflejados estos aspectos ya que su estrategia implica retomar no sólo la vivencia del hermano sino además la vivencia de todos los que les enseñaron y de los que les enseñaron a ellos, es decir, retomar una forma tradicional de enseñar. Por otra parte, el conocimiento de referencia no permanece estático, adquiere vida en la práctica misma de esta asesora con el grupo

que atiende. Además, por estar inmerso en una comunidad de práctica la experiencia tal y como ahí sucede es irreplicable.

En otras palabras, las estrategias de enseñanza para la asesoría de matemáticas de los asesores A, B y C son acciones que surgen de la actividad desarrollada en una comunidad de práctica y que corresponden a una visión del mundo (concepciones) formadas en varios contextos; contextos que a su vez funcionan como comunidades de práctica. En este sentido la participación es tanto personal como social y produce un significado negociado: *histórico* porque no se construye de la nada, ya que los individuos participan con su propia trayectoria; *dinámico* porque no es estático, en él se generan nuevas circunstancias para posteriores negociaciones; *contextual*, porque intervienen diversos elementos específicos de su tiempo y espacio; y *único*, porque -debido a las anteriores características- no se repite ni en el espacio, ni en el tiempo.

En este sentido se concibe al aprendizaje como un aspecto integral e inseparable de la práctica social. Lo que nos lleva al concepto de aprendizaje situado, esbozado en el capítulo 2, y su concomitante concepto del "aprender haciendo"[2].

Toda comunidad de práctica produce aprendizajes significativos porque al basarse en la participación real son "epistemológicamente correctos". Tal vez ésta sea la razón de que -a pesar de que la formación y vivencia de los asesores corresponda a modelos tradicionales de aprendizaje- en algunos de sus testimonios aparezcan postulados constructivistas, presumiblemente desarrollados a partir de su práctica; es decir, construidos, no a partir de los objetivos de la institución, sino a partir de participar en una comunidad de práctica cuya empresa compartida (de alguna manera definida por la institución) es el aprendizaje de los adultos. El punto es que al constituirse en comunidades de práctica se producen aprendizajes significativos -por la naturaleza misma de las comunidades de práctica- y en consecuencia vemos mezcladas concepciones y estrategias tradicionales con concepciones y estrategias constructivistas -generadas en la práctica misma, generadas en el quehacer del asesor- porque los aprendizajes que éstos adquieren en contexto son aprendizajes significativos. Y en esta forma nos encontramos que los asesores hablan del papel del error en el aprendizaje, de relacionar

las vivencias del adulto con los contenidos matemáticos, de utilizar diferentes formas para llegar al resultado, etc., principios -algunos de ellos- básicos del constructivismo.

2. El aprendizaje se realiza como resultado de la experiencia

El significado sólo se adquiere de la vida cotidiana a través de la práctica. Wenger considera que el aprendizaje es una de las características de la práctica. "La práctica se refiere al significado como experiencia de la vida cotidiana" (Wenger, 2001:76). Para Wenger el tipo de significado que le interesa es una experiencia, por lo que considera que el significado se sitúa en el proceso de negociación de significado. Éste, a su vez, supone la interacción de dos procesos que son la participación y la cosificación; "ambos forman una dualidad que desempeña un papel fundamental en la experiencia humana del significado y, en consecuencia, en la naturaleza de la práctica"(Wenger, 2001:76).

El concepto de experiencia es fundamental en el concepto de negociación de significado: tiene que ver con la forma en que se experimenta el mundo y "nuestro compromiso con él como algo significativo". Puesto que en el contexto de las comunidades de práctica este proceso es fundamentalmente activo y productivo, la noción del ser (la noción de identidad) recibe forma a partir de la experiencia y eso hace que "nuestro vivir en el mundo sea significativo" (Wenger, 2001: 77). Esta idea de ser en el mundo a través de la experiencia es una característica esencial de las comunidades de práctica.

3. Las estrategias de enseñanza de los asesores son procesos construidos en comunidades de aprendizaje

Al hablar de la experiencia nos conectamos con uno de nuestros primeros conceptos y es el que se refiere a que la actividad (en este caso la actividad del asesor) se estructura conforme a la actividad en progreso[3]. La *participación*[4] de los asesores en su realidad cotidiana es lo que hace que estas tres comunidades de práctica se constituyan, cada una, en su empresa. Las estrategias de enseñanza de los asesores no se forman en los cursos de capacitación, ni por decreto institucional, ni por *la influencia omnipresente de la institución que los emplea*, se forman en la práctica

misma, con la interacción de los adultos y de otros elementos que intervienen en el proceso.

Las estrategias no surgen de la nada, como individuos, los asesores tienen una historia personal y en esa historia han sido alumnos. La escuela es una vivencia común para ellos -ya sea por lo vivido por ellos o por sus familiares- por lo que sus estrategias se constituyen basados en sus experiencias: por los éxitos y fracasos con los adultos, por las experiencias compartidas con sus pares, por la interacción con otros miembros (hermanos, esposo, etc.) de la sociedad, por su referente personal a algún maestro, por lo que han vivido como alumnos y por un deber ser que se traduce en la conciencia social del ser maestro, conciencia que comparten adultos y asesores por un ideal de la docencia[5] y , también, con algunos elementos recibidos del aparato institucional ya sea a través de la capacitación o de algún otro apoyo institucional al asesor. Las estrategias y concepciones del asesor se construyen a través de su experiencia de vivir en el mundo.

En consecuencia, podemos decir que el aprendizaje está inmerso en la práctica social. Toda la actividad humana es fundamentalmente social, aun aquella que no supone una interacción clara con los demás. Toda actividad humana presume "implícitamente la participación de otras personas que pueden no estar presentes. Los significados de lo que hacemos siempre son sociales" (Wenger, 2001:82). Todo evento, por mas solitario que parezca, recibe significado mediante la participación social.

4. Los participantes, en estas comunidades de práctica, encuentran "un lugar único y adquieren una identidad propia"

Cuando hablamos de identidad volvemos a caer en el terreno del compromiso mutuo: "lo que caracteriza la participación es la posibilidad de un reconocimiento mutuo (...) lo que reconocemos tiene que ver con nuestra mutua capacidad de negociar significado"[6]. La *participación* en una comunidad de práctica hace posible que formemos parte unos de otros. Por ello la *participación*, como parte de la experiencia de mutualidad, es una fuente de identidad[7].

Al perpetuar una práctica “acabamos dedicándonos a lo que hacemos, a los demás y a nuestra historia compartida. Nuestras identidades se anclan en los demás y en lo que hacemos conjuntamente con ellos” (Wenger, 2001:119). Estas palabras de Wenger tienen mucho que ver con la identidad del asesor como tal, la relación de dependencia que los asesores conciben respecto a que el adulto no puede avanzar sólo –sean de alfabetización, primaria o secundaria- justifica su función y en esta forma su identidad radica en los adultos y en lo que hacen conjuntamente con ellos[8]. Sin embargo, la participación es más amplia que el simple compromiso en la práctica; en este sentido la identidad va más allá de la comunidad de práctica “coloca la negociación de significado en el contexto de nuestras formas de afiliación a varias comunidades. Es un componente de nuestras identidades”(Wenger, 2001:82). Su identidad como asesores no desaparece al salir del grupo[9]; la función que desarrollan como asesores forma parte de quienes son e impacta sus formas de participación en otras comunidades. El hecho de que las asesores B y C pidan ayuda a sus familiares para el desarrollo de estrategias es un ejemplo de cómo esta identidad (y con ello sus valores como asesores y su responsabilidad con el grupo) trasciende a la comunidad de práctica que le dio origen.

Ya se había dicho que la participación y la cosificación actúan como fuentes de *continuidad y discontinuidad*; como formas distintas de *memoria* y de *olvido*. Esta característica de las comunidades de práctica es importante en el caso de la ruptura pero también en el de la identidad.

En relación a esta última, en nuestras comunidades de práctica los asesores presentan cierta resistencia al cambio: resistencia que se observa en algunos de sus comentarios; en algunas de sus respuestas a la normatividad; en la continuidad que, a pesar de los “cambios”, manifiestan en sus prácticas. Esta resistencia se traduce en un distanciamiento con la institución; distanciamiento que se hace patente en todo lo que tiene que ver con lo institucional: desde el llenado de formatos (en el caso de algunos asesores), hasta la forma en que reciben la capacitación y las evaluaciones.

Este distanciamiento –distanciamiento que, como ya hemos visto, adquiere formas diferentes en cada uno de estos tres grupos- muestra claramente la lucha silenciosa por mantener su identidad[10].

Al marcar su distancia con todo lo institucional, los asesores –participando en estas tres comunidades de práctica- establecen muy bien que comprenden su lugar dentro de todo este aparato institucional que es el INEA y sobre las expectativas que deben tener de su relación con el trabajo; por lo que, crean su propia atmósfera de competencia dentro de sus grupos, donde son autoridad, donde se reafirman y confirman, donde se auto valoran en su función y donde, tanto el adulto como el asesor, establecen su identidad[11].

5. Las concepciones son producto de procesos de aprendizaje construidos en comunidades de práctica

Las concepciones de los asesores, como procesos sociales, no sólo son resultado de una historia personal vivida fuera del grupo y que se integra a su práctica como concepciones previas; sino que éstas fueron algunas veces construidas y otras modificadas (según sus propios testimonios) en el desarrollo de su función como educadores de adultos. El mismo testimonio de los asesores en el sentido de que las matemáticas son fáciles de enseñar y de aprender –contrario a las creencias populares- parece que apunta en esta dirección.

Elementos como la identidad, los saberes socialmente valorados, las estrategias de enseñanza, las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas, el modelo de alumno o profesor, etc., se desarrollan como productos sociales y adquieren sentido en las comunidades de práctica donde el aprendizaje es, en definición de Wenger, una estructura emergente[12].

El aprendizaje como estructura emergente, en nuestros tres casos, se manifiesta a partir de que el aprendizaje surge de la práctica misma donde la presencia de continuidad y discontinuidad, de un compromiso mutuo, de una empresa conjunta, de un repertorio compartido, etc., permiten que la práctica se entienda como un proceso de aprendizaje. “Es indudable que se

producen sucesos desestabilizadores, pero las comunidades de práctica reorganizan su historia en torno a ellos desarrollando respuestas concretas que impulsan la continuidad de su aprendizaje” (Wenger, 2001:128). Su misma transformabilidad no está basada en procesos aleatorios, sino en aprendizajes que se comparten, aprendizajes que se desarrollan en el seno mismo de la comunidad de práctica. Y esto es lo que nos hace hablar de una historia compartida de aprendizaje[13].

El concepto de *participación periférica legítima*, hace la distinción entre el aprendizaje y la instrucción intencional[14] y en este sentido nos encontramos a nuestros asesores aprendiendo en y sobre la práctica. El aprendizaje del asesor, para poder desempeñar su función, se da a la manera del aprendiz (en una comunidad de conocimiento y práctica) y en ese sentido es un aprendizaje eficaz; se construye cotidianamente en la interacción con el grupo de adultos y en ese camino hacia la eficacia los asesores se apropian de saberes y prácticas para sobrevivir y realizar su trabajo. “Aunque (los individuos) puedan tener buenas razones para no comprometerse muy a fondo con su trabajo, existe una inventiva incontrolable cuando se esfuerzan por realizarlo y por mantener una atmósfera en la que convivir” (Wenger, 2001:124). En todo momento, la práctica de los asesores los lleva a elegir estrategias que van a dar solución a la problemática que se les presenta en el desarrollo de su trabajo, trabajo en el que se busca ser eficaz. En aras de la eficacia se justifica cualquier práctica, en términos de concretar resultados -como serían el obtener la acreditación y certificación de los adultos- se desarrollan diversas estrategias. El que la asesora C tenga mejores resultados en esto no quiere decir que los otros no lo busquen, lo que quiere decir es que la asesora C utiliza estrategias más eficaces para pasar los exámenes que, por ejemplo, el asesor A, cuya preocupación porque pasen el examen lo está haciendo emplear estrategias poco certeras en términos del aprovechamiento real de los adultos y aun en términos de alcanzar sus propios objetivos. En otras palabras, a pesar de los resultados, no se puede decir que cada uno de estos asesores no busque ser eficaz en su trabajo (sería un contrasentido de la misma práctica) sino que esta eficacia se dimensiona conforme a las características intrínsecas de cada comunidad de práctica en particular.

Este carácter único y contextual es lo que hace que cada uno de estos tres grupos sea una comunidad de práctica. Los tres asesores buscan realizar con eficacia su trabajo, cubrir las metas fijadas por la institución, pero viven y le dan significado a esa meta desde la perspectiva de su experiencia como comunidad de práctica y con ello de nuevo encontramos el aspecto único del significado negociado. Los tres han traducido esta meta por alcanzar y, por ello, a pesar de tener un propósito común en términos de lo que les exige la institución, cada uno le asigna diferentes dimensiones: para el asesor A, lo importante es que el adulto acredite los exámenes y obtenga su certificado; para el asesor B, es importante que pase los exámenes pero es igualmente importante no dejar "huecos" entre un nivel y otro, ya que esto podría repercutir en futuros aprendizajes; para la asesora C, lo importante es preparar a sus alumnas para que accedan a un mejor nivel de vida, en este sentido la acreditación y la certificación constituyen apenas un primer paso en este objetivo general de vida. Este ejemplo nos ratifica, de nuevo, el carácter único del significado negociado en las comunidades de práctica.

Las concepciones son construidas, y modificadas, dentro de la práctica misma: así hemos visto que concepciones sobre el aprendizaje, sobre la evaluación, sobre la capacitación, sobre los materiales, sobre las matemáticas, sobre la función del asesor, etc., son el producto de participar en estas tres comunidades de aprendizaje.

Las concepciones no se dan separadas de la práctica, por ello el abordarlas nos permitió, de alguna manera, abordar las estrategias desarrolladas en estos tres grupos: estrategias de enseñanza en general y de las matemáticas en particular; estrategias para resolver problemas de aprendizaje, para conocer a los adultos sus intereses y necesidades; estrategias en torno a la evaluación y la capacitación, estrategias para trabajar los materiales y cumplir con los tiempos establecidos, estrategias de enseñanza grupales e individuales, estrategias para mejorar sus condiciones laborales, estrategias para resolver su autonomía con respecto a la institución, estrategias de sobrevivencia en el sistema, etc. Las concepciones dan marco a la acción, pero las propias concepciones son modificadas por la práctica. De ahí que podamos decir que las concepciones para la enseñanza de las matemáticas

de los asesores del INEA son procesos contruidos en comunidades de práctica.

Para cerrar, citamos a Wenger: como los miembros de una comunidad "producen una práctica para abordar lo que consideran que es su empresa, esa práctica, tal como la aplican, pertenece a su comunidad en un sentido fundamental" *a fin de cuentas, es la comunidad la que negocia su empresa* (Wenger, 2001:107).

B. Consideraciones para la práctica

Pero las tradiciones orales parecen tercas y duraderas casi en todas partes entre los pueblos analfabetos. No se destruyen en su primera exposición al mundo de las letras.

Robert DARNTON

Puesto que los procesos educativos que se basan en la participación real son efectivos porque son epistemológicamente correctos; parece ser que el proceso natural de vivir en una comunidad de práctica lleva a aprendizajes significativos y a prácticas cargadas de significado. En este sentido, los grupos del INEA, al participar en comunidades de práctica se constituyen en comunidades de aprendizaje a partir de establecer relaciones de compromiso mutuo, posibilitando la ejecución de un compromiso compartido entre todos los participantes del proceso.

Al hablar de procesos estamos hablando de que lo que ahí se construye no es arbitrario; sino que es un producto social, construido a través de la práctica misma. Como parte de una comunidad de práctica, los asesores dan respuestas locales dentro de un contexto histórico y social; los procesos, que ahí se construyen, adquieren significado dentro de estos contextos. Los asesores crean una práctica con una inventiva que es exclusivamente suya, inventan maneras locales de dar respuesta a las exigencias institucionales: en los días y horarios, en la asistencia, en la evaluación, en la negociación de los locales, en la capacitación, etc. Frente a todas las trabas institucionales inventan maneras muy específicas para cumplir su trabajo con la mayor eficiencia posible: negociando significados, compartiendo metas; en cada uno de los grupos se observa cómo se asumen prácticas

locales para cumplir con la tarea, aunque a veces esto signifique evadir el control institucional.

Nuestra observación a los grupos nos permitió ver muchas prácticas de la escuela regular por parte de asesores y adultos (las planas, la forma de hacer mecanizaciones, etc.) Prácticas y concepciones del sistema escolarizado se ven continuamente en los grupos del INEA: la concepción de asistencia de los asesores muy ligada al aprovechamiento; sus formas de dar clase; la idea que tienen sobre la necesidad de un material que puedan manipular los adultos; etc; son elementos que vuelven a caer en la concepción que tienen de lo que es el aprendizaje –en una concepción social de aprendizaje- visión que les viene del sistema escolarizado, de lo que ellos han vivido como alumnos en la escuela.

Como participantes de una práctica social, para los asesores, la escuela y el maestro siguen siendo el referente. Y no debe verse esto como una desviación del asesor, sino como el modelo de docencia socialmente aceptado. Efectivamente los asesores del INEA tratan de hacer lo que se hace en las escuelas porque es el modelo socialmente valorado y el único referente. El que los asesores traten de hacer lo que hace un maestro de escuela regular -considerando a éste como modelo a seguir- legítima su hacer y quehacer como asesor, como educador de adultos.

Insistimos en esto porque pensamos que éste es un factor importante que debe ser considerado cuando se trata de implantar un nuevo modelo de docencia; cuando se quiere que el asesor deje prácticas obsoletas de enseñanza. Como producto social el modelo tradicional de ser maestro -que tiene aspectos positivos (como sería el compromiso con el alumno) pero también negativos (como el aprendizaje basado en la memorización, lo que lo lleva a estrategias de repetición)- no puede ser cambiado a partir de una capacitación o de la implantación de nuevos materiales; sino que este nuevo modelo tiene que incorporarse a los patrones de la comunidad escolar -al saber social de cada comunidad de práctica- para ser aceptados.

Parodiando a Darnton -en la cita de inicio- de la misma forma en que actúan los cuentos, lo actúan los saberes sobre los oficios. Y los asesores, cuyo oficio es la enseñanza, han construido un saber docente que viene de su

experiencia con el mundo y -al igual que la tradición oral- el saber sobre su oficio no se destruye en su primer curso de capacitación, y muchas veces ni en los subsecuentes. En este sentido, resulta contradictorio hablar de respetar los saberes previos del adulto, pero no se habla de respetar los saberes previos del educador de adultos. Esto nos lleva directamente al papel de la capacitación y al papel de ésta en la instauración de nuevas tendencias didácticas y de nuevos materiales, cuando en términos de política educativa se habla de *cambios*.

Los materiales y la propuesta pueden ser muy novedosos y buenos; pero al no incorporarlos a las prácticas reales de los asesores no puede hablarse de que exista el cambio o de que se "esté trabajando" con la nueva propuesta. Aun en el caso de que se diera una excelente capacitación y los asesores incorporaran a sus prácticas algunos elementos nuevos, hay que seguir reforzando -periodo con periodo- lo nuevo ya que el cambio es un proceso y, por lo tanto, no irrumpe sino se va construyendo. Lo nuevo se incorpora poco a poco a las viejas formas y sólo la práctica lo instalara efectivamente en el proceso. Los asesores no podrán incorporar a su práctica lo nuevo hasta que no lo hayan integrado a sus propios procesos de conocimiento y siempre subsistirá (desde una perspectiva social) lo que la sociedad le ha enseñado al individuo de cómo enseñar, es decir, su propia experiencia (individual y social) de cómo ser un maestro. Cuando ya toda una tradición en las escuelas, le habla de que las matemáticas se enseñan mecánicamente ¿por qué ha de cambiar este "saber" por ejercicios de razonamiento que llevan al adulto "paso por paso" y que "lo confunden"? ¿por qué habrá de abandonar sus recursos de enseñanza, por otros que no comprende y que no domina? ¿qué es lo que lo motivará o lo llevará hacia el cambio? sólo el que él mismo comprenda los beneficios de la nueva modalidad y que adquiera las herramientas que le permitan una práctica eficaz. De ahí la importancia de la capacitación y del seguimiento.

Desde esta perspectiva hay un problema de implantación y operación que implica darle continuidad a la instauración de nuevos modelos didácticos. Como hemos visto, en el caso del INEA, aunado a que los asesores no han recibido los beneficios de una formación específica para atender a los adultos, se les manda con una incipiente capacitación (que a veces se reduce

a una información general del modelo del que se trata y de cómo opera) con muy poco contenido sobre el qué y el cómo enseñar (de ahí los errores de nuestra asesora C, que a pesar de su compromiso y “buena voluntad”, recurre a las planas y tiene errores conceptuales en los contenidos que maneja). Por ello, se recomienda que la capacitación inicial sea seguida por una capacitación permanente, con el consecuente compromiso del personal de apoyo técnico para que realice el seguimiento en los grupos y asesore efectivamente a los asesores. Este seguimiento no es una función de supervisión (a la manera tradicional) sino de apoyo para resolver las fallas que vayan surgiendo en los grupos. Es decir, los técnicos docentes aquí tienen una importante función que rebasa lo administrativo y es la de reorientar eficazmente el proceso educativo.

Funciones de la Institución en general y del técnico docente en particular serán: asegurar que las capacitaciones sean efectivas; que los asesores, en la práctica, demuestren haber asimilado las características reales del nuevo modelo; que asimilen la nueva postura epistemológica; ya que el cambio no radica en que los materiales tengan nuevos ejercicios o que presenten una nueva reorganización de contenidos, sino en un cambio del enfoque educativo y nuevas propuestas de enseñanza. Lograr que el asesor incorpore a su práctica todo esto no puede ser producto de una sola capacitación, ya que es parte de un proceso; proceso que sólo inicia con la capacitación pero que por fuerza debe llevar un seguimiento. La idea de las actualizaciones periódicas del INEA respecto al MEV es buena, pero hay que vigilar tanto su realización como su calidad. Ya que el cambio no puede ser resultado de una sola capacitación, sino de varias, y del trabajo constante y supervisado que se haga del proceso. Por eso, para lograr una educación de calidad es necesario hacer un seguimiento encaminado a proporcionar esa atención diferenciada que requiere cada grupo, cada asesor en particular. El INEA puede realizar esta función de asesoría en forma eficaz ya que cuenta con los suficientes recursos humanos (técnicos docentes) para hacerlo; si éstos realmente se llegan a comprometer con su trabajo.

C. Implicaciones en el proceso

Al abordar los procesos, abordamos lo que pasa en los grupos, por lo que - derivado también del análisis- damos cuenta de algunas conclusiones sobre aspectos más específicos:

1. Aunque lo normal en los grupos del INEA sea atender varios niveles a la vez (alfabetización, primaria y secundaria) se vio mayor atención a los adultos -y por ende mejores resultados en el aprovechamiento- cuando el punto de encuentro se organiza por niveles, correspondiendo a un sólo nivel por asesor.
2. El ejemplo de la asesora C, muestra claramente que por mucho que el modelo de atención sea la atención grupal siempre la dinámica misma de la situación en grupo requiere de la atención individual. Por lo que, aun cuando hablemos de atención grupal, la atención individual está presente y es una estrategia constante cuando se trata de resolver problemas específicos de aprendizaje. De hecho, el asesor A (cuya atención es individual) llegó a comentar su intención de reunir a todo el grupo para ver temas específicos con los que tuvieron problemas en el examen de matemáticas. Lo que muestra que en la realidad ambos modelos de atención coexisten.
3. El haber tenido una buena experiencia con las matemáticas (como alumnos) repercute en que se tenga una buena concepción de ellas y de que la persona en cuestión las considere como una materia fácil de aprender. Este elemento, como experiencia previa de los asesores, resulta relevante al momento de la enseñanza y es importante en el momento de explorar sus saberes previos; así como al delinear las estrategias de capacitación.
4. El que el desempeño del adulto en matemáticas sea mejor debido a la experiencia que el adulto tiene con las matemáticas porque "es parte de sus vidas", es un elemento que perciben claramente las dos asesoras entrevistadas en el Punto de Encuentro donde se localizaba el grupo C. Esta observación nos parece relevante ya que no hay que olvidar que ambas asesoras tienen más de 10 años en esta actividad, lo que trae a colación la importancia de la experiencia para percibir elementos relevantes dentro de estos procesos -que de hecho sólo habían surgido

en terrenos de la investigación- y que no perciben tan claramente los otros dos asesores, a pesar de su nivel de estudios

5. El elemento observado entre los asesores, y que consiste en que crean un lenguaje propio para la enseñanza de las matemáticas, fue bastante claro en el caso de la asesora C, que al no tener un discurso de la matemática bien construido (o construido con base a los conocimientos matemáticos) echaba mano de un discurso confuso (en cuanto a la precisión de los conceptos) pero que tendía sobretodo a crear lazos comunicativos con sus alumnas. Buscaba, sobre todo, palabras con las cuales expresar un conocimiento, dar nombre a los conceptos que ella manejaba o conocía de manera operacional pero no en su forma de transmisión; como lo fueron el recurso de utilizar un punto al enseñar la escritura de números con millares y al llamar ecuaciones a las 4 operaciones básicas.
6. La concepción del asesor sobre su función -implicado aquí el objetivo que persigue con la educación de adultos- determina su postura ante la evaluación y ésta (en cuanto a los contenidos del examen, los tiempos entre una y otra acreditación, e incluso el estímulo económico que recibe el asesor) determina, por un lado, los contenidos que serán abordados por el asesor y, por otro, las estrategias para abordarlos: ya sea para abordar contenidos específicos, o bien, vistos en conjunto para cumplir con todos ellos.
7. Independientemente de que la evaluación proporcione elementos para la acreditación de los individuos es, sobretodo, una acción que debe permitir la reorientación del proceso educativo. Curiosamente este elemento tan importante dentro de la concepción de toda evaluación, en la práctica, no es considerado por el INEA. Se aplica a los adultos el examen, se califican fuera de ahí, se regresan las calificaciones obtenidas por examen, pero no se sabe (por los menos no lo saben ni los asesores, ni los adultos) en qué fue en lo que fallaron. Al no saber en qué salieron mal, no hay un punto de partida que señale -ni a los asesores, ni a los adultos- hacia donde encaminar sus esfuerzos, por lo que hay que empezar de nuevo y en consecuencia no se optimizan los tiempos, ni los recursos disponibles. ¿Cómo se hace para implantar una

medida reorientadora en esta situación? ¿qué medidas se aplican a partir de los resultados del examen? ¿en qué forma se involucra al asesor en este proceso evaluativo?

8. El hacer participe a los asesores en el proceso de evaluación, se relaciona también con una idea de respeto a su trabajo; además de las ventajas que conlleva el que el asesor esté enterado de cómo salen los jóvenes y adultos para poder encaminar sus esfuerzos en torno a las problemáticas específicas que éstos presenten. Tomar en cuenta al asesor en este proceso le ayudaría a definir o redefinir sus estrategias, no sólo en la enseñanza de las matemáticas, sino de todo su quehacer educativo.

[1] El testimonio de esta asesora es muy elocuente al respecto: "Me encanta, muy bonito. Por que uno mismo piensa que tú vienes a enseñarles y no es cierto, ellas te enseñan a través de sus vivencias y de todo. Te enseñan a ser más humana, te enseñan muchas cosas muy bellas, que tú no las puedes tener en otro lugar, sino con ellas nada más. No sé, es algo muy especial que sientes, para mí es una alegría venir, una alegría de estar aquí porque me siento muy bien con cada una de ellas." [ENTREVISTA C-1.txt - 5:9 (106:117)]

[2] Lave y Wenger (1991) y Rogoff (1999)

[3] Jean Lave, 1991.

[4] "El concepto de «participación» intenta captar este carácter profundamente social de nuestra experiencia vital." (Wenger, 2001: 83) Y esto - que se relaciona con el carácter histórico, contextual y único- es particularmente claro en las prácticas de nuestros asesores. Tiene que ver con la socialización para el desarrollo de estrategias de enseñanza donde la asesora C pide consejos a su esposo y la asesora B recurre a los cuadernos de sus hermanos y los suyos propios.

[5] En este testimonio, de la Sra. Villarreal, nos encontramos su concepción del "deber ser" en el ejercicio docente. Pero, además, encontramos una descalificación a la formación formal en la idea de que no es en la escuela donde se recibe la formación necesaria para ser maestro: "Los maestros nacen maestros. Yo conozco gente con una sabiduría increíble que no son capaces de transmitir la cosa más simple a una persona. Los maestros nacen. Así que no vas a formar maestros, podrás poner veinte escuelas de normales para maestros y vas a hacer como quien está haciendo pan caliente, sale otra horneada, pero no estás haciendo maestros. El maestro lo trae dentro de sí. Y no toda la gente tiene esa cualidad. Te digo estamos haciendo horneada de pan. Mira, yo tuve maestros y tuve gente que cobraba su sueldo, pero que no eran maestros... que pasábamos su materia porque había que pasarla, pero no eran maestros. En cambio algunos nos motivaban a seguir adelante, a hacer cosas, en fin, esos eran maestros. Y todavía me acuerdo de ellos con mucho cariño. Pero esos que nomás cobraron, allá que sigan. No, no, maestros, como Platón. Platón era maestro porque tenía sus discípulos y les enseñaba y lo seguían con lo que él pensaba, con su pensamiento. Pero de ahí a todos los demás, pues ve tú a saber. ¿Tú crees que un maestro que se la pasa haciendo política, que se la pasa en juntas, va a ser maestro?. Pero tienen el título. Encuentras a los chamacos, 'oye, por qué no fuiste a la escuela, flojón' 'no, es que mi maestra tenía junta' '¡ah, bueno!' a los tres o cuatro días, otra vez '¿otra vez tuvieron junta?' 'no, ahora se fue porque iba al doctor', por amor de Dios ¿a qué horas les enseña? o ¿qué les enseña?" [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:49 (376:390)]

[6] Wenger, 2001:81.

[7] "...una característica definidora de la participación es la posibilidad de desarrollar una «identidad de participación», es decir, una identidad constituida mediante relaciones de participación." (Wenger, 2001:81)

- [8] En el caso de la asesora C, este anclaje en relación a la identidad todavía va más allá: "Yo no dejaría esto, yo no lo dejaría, soy feliz. Yo vengo aquí y se me olvida todo... mis problemas... es una terapia. Sí, sí es mi terapia, de verás, por eso te digo que es mentira que yo vengo a enseñar, no, ellas me vienen a enseñar y a hacer sentir bien." [ENTREVISTA C-1.txt - 5:15 (167:174)]
- [9] Al respecto recuérdese el comentario de la asesora C: "A una, le enseñas de una manera, a otra de otra. Porque luego, **si ves que no te entendió** de una forma **pues ya vienes y estás..., por ejemplo, en la casa** y haces tu problema y según no entendió así, ¡ah, pues voy a ponerle asado!" [ENTREVISTA C-1.txt - 5:55 (467:477)] (Subrayado mío).
- [10] Al respecto dice Wenger hablando de los individuos que integran las comunidades de práctica "se esfuerzan por mantener un sentido de identidad personal con el que poder vivir. Para ello incorporan cuidadosamente a su práctica su sensación de marginación respecto a la institución, cultivando un cinismo contenido y un distanciamiento controlado en relación con el trabajo y con la compañía." (Wenger, 2001:105)
- [11] "...cada participante en una comunidad de práctica encuentra un lugar único y adquiere una identidad propia que se van integrando y definiendo cada vez más por medio del compromiso en la práctica. Estas identidades se entrelazan y articulan mutuamente por medio del compromiso mutuo." (Wenger, 2001:103)
- [12] Según Wenger, para definir a la práctica como una historia compartida de aprendizaje hay que considerar que: 1) la práctica combina continuidad y discontinuidad, y por ello es inestable; 2) el aprendizaje en la práctica supone un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido; 3) la práctica es una estructura emergente que persiste por ser "perturbable y elástica" y por lo tanto se debe entender como un proceso de aprendizaje. "El aprendizaje es el motor de la práctica y la práctica es la historia de ese aprendizaje." (Wenger, 2001:126)
- [13] Hablar de que los grupos del INEA son comunidades de práctica significa que cuando hablamos de aprendizaje éste no se establece en una sola dirección. Como comunidades de práctica el aprendizaje se da a partir de la práctica misma -con la concomitante negociación de significado- y en consecuencia todos los individuos aprenden: "De ahí para adelante ya supe yo, también aprendí yo, y ya de ahí pues ya no batallo." [ENTREVISTA C-EXT.txt - 6:31 (229:233)]
- [14] Lave y Wenger (1991)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Avila Storer, A. (1989). Cinco características del pensamiento matemático del analfabeto. *Pedagogía*, 6 (17), 41-46.
- Avila Storer, A. (1990, 3o. Trimestre). El saber matemático de los analfabetos. Origen y desarrollo de sus estrategias de cálculo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 20 (3), 55-95.
- Avila, A. y Waldegg, G. (1997). *Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación básica de adultos*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- Briggs, Ch. (1986). Escuche antes de dar el salto: hacia una sofisticación metodológica. En: Ch. Briggs, *Learning how to ask*. Cambridge University Press. Traducción: Alumnos del Seminario de Etnografía, Generación 1990-1992. Maestría DIE-CINVESTAV. (Mimeo).
- Carraher, T. et. al. (2000) (1ª. Ed. En esp. 1991). En la vida diez, en la escuela cero: los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas. (pp. 25 – 47) *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI Editores.
- Darnton, R. (2002). Los campesinos cuentan cuentos: el significado de Mamá Oca. En *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. (pp. 15-80). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreira Reis Fonseca, M. C. (2003, Primavera) El género discursivo de la matemática escolar. Estrategias de inclusión cultural del alumno de la Educación de Jóvenes y Adultos. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, (4) 33-36.
- Ferreiro, E. y Fuenlabrada, I. (1987). Niveles de desempeño y procedimientos para la resolución de problemas aritméticos. En *Conceptualizaciones matemáticas en adultos no alfabetizados*. (pp. 14-56). México: DIE-CINVESTAV. (Mimeo).
- Geertz, C. (2000) (10a. Ed. Trad. Alberto L. Bixio). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz, *La interpretación de las culturas* (pp. 17-40). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Gutiérrez-Vázquez, J. M. (2002, Primavera) Un quehacer problemático. La elaboración de materiales educativos para adultos. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 5-9.
- Holland, D. y Cole, M. (1995) Between discourse and schema: reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. *Anthropology & Education Quarterly* 26(4):475-490. Copyright 1995, American Anthropological Association.
- INEA (1988). El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. *Memoria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos* (pp. 17-22) México, SEP-INEA.

INEA (1996) Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. *Nuestras cuentas diarias. Matemáticas. Primera parte. Volumen 1*. México, SEP-INEA.

INEA (1998) Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. *Guía del asesor. Segunda y tercera etapas de educación básica. Primaria y secundaria*. México, SEP-INEA.

INEA (2000a). Programas y Servicios. *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. [Online].
Disponible: www.inea.sep.gob.mx/inea/programas_servicios/Programas_Educativos/programas.htm Consultado el 7 de agosto de 2001 y el 27 de mayo de 2003.

INEA (2000b). Proyectos Estratégicos. *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. [On-line].
Disponible: www.inea.sep.gob.mx/inea/proyectos_estrategicos/proyectos.htm Consultado el 7 de agosto de 2001 y el 27 de mayo de 2003.

INEA (2000c). ¿Qué es el INEA? *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. [On-line]. Disponible: www.inea.sep.gob.mx/default.htm. Consultado el 27 de mayo de 2003.

INEA (2001) Normas de Inscripción, Acreditación y Certificación de Educación Básica para adultos. [On-line].
Disponible: <http://www.conevyt.org.mx/guias/normas/normas.htm> Consultado en febrero de 2003.

INEA (2003) Programa de Educación para los Adultos Mexicanos en el extranjero (PCME). *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. [On-line].
Disponible: www.inea.sep.gob.mx/pcme/frame.htm Consultado el 27 de mayo de 2003.

Jomtien, (2000) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.
Disponible: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> Consultado el 27 de julio de 2001.

Kalman, J. (1996). La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 4 (1), 9-23

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Lave, J. y E. Wenger. (1991) Legitimate peripheral participation. In: *Situated Learning*. (pp. 27-43). Cambridge University Press.

Mariño S., G. (1983). *¿Cómo opera matemáticamente el adulto del sector popular?* (Constataciones y propuestas). Bogota, Colombia: Dimensión Educativa. (También se puede localizar en: REDUC Document Reproduction service No. RAE:03.933-00).

Mariño S., G. (1995). Diseño para investigar el aprendizaje de las personas adultas. *La Piragua*, 11, 63-67.

Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). *Documentos DIE*. DIE-CINVESTAV-IPN.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1999) (1ª. Edición, 1986). La práctica docente y la formación de maestros. En: E. Rockwell y R. Mercado *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. (pp. 115-141) México: DIE/CINVESTAV/IPN.

Rogoff, B. (1999, Septiembre). Learning through guided participation in cultural endeavors. Forthcoming, Oxford University Press Draft, 1-12.

Sánchez, C. (2003, Primavera) Autoaprendizaje de las matemáticas en los grupos del INEA. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, (4) 12-16.

Soto Cornejo, I. (1995) Problemas de proporcionalidad resueltos por campesinos chilenos. *Educación Matemática*, 7 (1) 77-95.

Wenger, Etienne. (2001). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Woods, P. (1998). Observación. En: P. Woods, *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. (p. 50-76) España: Ed. Paidós/MEC.

Woods, P. (1998). Entrevistas. En: P. Woods, *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. (p. 77-104) Ed. Paidós/MEC, España.

REFERENCIAS DEL TRABAJO DE CAMPO.

(Referencia al registro realizado en Atlas Ti)

Entrevista A-1: correspondiente a la primera entrevista realizada al asesor del grupo A, el 22 de Octubre de 2001.

Entrevista A-2: correspondiente a la segunda entrevista realizada al asesor del grupo A, el 24 de Octubre de 2001.

Entrevista B-1: correspondiente a la primera entrevista realizada al asesor del grupo B, el Jueves 4 de Octubre de 2001.

Entrevista B-2: correspondiente a la segunda entrevista realizada al asesor del grupo B, el 11 de Octubre de 2001.

Entrevista C-1: correspondiente a la primera entrevista realizada al asesor del grupo C, iniciada el 10 de Diciembre de 2001, continuada el 24 de Enero de 2002 y finalizada el 28 de Enero de 2002.

Entrevista C-2: correspondiente a la segunda entrevista realizada al asesor del grupo C, iniciada el 30 de Enero de 2002, continuada el 31 de Enero de 2002 y finalizada el 7 de Febrero de 2002.

Entrevista C-EXT: correspondiente a la entrevista realizada al titular del punto de encuentro donde se encontraba el grupo C, el 4 de Febrero de 2002.

Registro de Observación A-1: correspondiente a la primera observación realizada al Grupo A, el 7 de septiembre de 2001.

Registro de Observación A-2: correspondiente a la segunda observación realizada al Grupo A, el 12 de septiembre de 2001.

Registro de Observación A-3: correspondiente a la tercera observación realizada al Grupo A, el 26 de septiembre de 2001.

Registro de Observación A-4: correspondiente a la cuarta observación realizada al Grupo A, el 28 de septiembre de 2001.

Registro de Observación B-1: correspondiente a la primera observación realizada al Grupo B, el 24 de septiembre de 2001.

Registro de Observación B-2: correspondiente a la segunda observación realizada al Grupo B, el 27 de septiembre de 2001.

Registro de Observación B-3: correspondiente a la tercera observación realizada al Grupo B, el 1° de octubre de 2001.

Registro de Observación B-4: correspondiente a la cuarta observación realizada al Grupo B, el 10 de octubre de 2001.

Registro de Observación B-5: correspondiente a la quinta observación realizada al Grupo B, el 11 de octubre de 2001.

Registro de Observación C-1: correspondiente a la primera observación realizada al Grupo C, el 28 de noviembre de 2001.

Registro de Observación C-2: correspondiente a la segunda observación realizada al Grupo C, el 21 de enero de 2002.

Registro de Observación C-3: correspondiente a la tercera observación realizada al Grupo C, el 24 de enero de 2002.

Registro de Observación C-4, correspondiente a la cuarta observación realizada al Grupo C, el 28 de enero de 2002.

Registro de Observación C-5: correspondiente a la quinta observación realizada al Grupo C, el 30 de enero de 2002.