

201136



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**EDUCACION PARA ADULTOS**  
**Una experiencia en el medio rural**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
MARIA DEL CARMEN TELLO MARTINEZ

Asesor:

LIC. MA. DE LA LUZ JAVIEDES R.

Director de la Facultad:

DR. JUAN JOSE SANCHEZ SOSA

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

México, D. F.

1988



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INDICE

	PAG.
<u>INTRODUCCION</u> .....	2
<u>CAPITULO I</u> .....	10
<u>PROBLEMATICA DEL SISTEMA ESCOLAR EN MEXICO</u>	
1. Evolución del sistema educativo nacional. Acciones y orientaciones.....	10
2. Diagnóstico de la educación en México.....	17
3. Sistemas abiertos de enseñanza en México.....	22
4. Educación para adultos.....	27
4.1. Antecedentes históricos.....	28
4.2. Programas de educación para adultos.....	36
4.2.1. Programas de alfabetización.....	37
4.2.2. Programa de educación básica para adultos.....	39
4.2.3. Programa de educación básica en los centros de trabajo.....	41
4.2.4. Misiones culturales.....	42
4.2.5. Educación comunitaria.....	43
<u>CAPITULO II</u> .....	44
<u>PROGRAMA DE PROMOTORES COMUNITARIOS DE EDUCACION PARA ADULTOS (PROCEPA)</u>	
1. El PROCEPA.....	45
1.1. Antecedentes.....	45
1.2. Objetivos.....	47
1.3. Metas.....	47
1.4. Descripción del programa.....	48
1.4.1. Elementos del programa.....	48
1.4.2. Actividades y funciones programadas.....	49
2. Importancia del promotor en el programa.....	51
2.1. El promotor, la comunidad y la participación.....	51
2.2. Funciones del promotor.....	52

3. El círculo de estudio.....	53
3.1. Definición.....	53
3.2. Funcionamiento.....	54
3.3. El asesor.....	54
4. Características de la población donde se ubica el - programa.....	55
4.1. Características regionales.....	55
4.2. Características de la comunidad.....	57

### CAPITULO III.....59

#### INTRODUCCION A LA EVALUACION DEL PROCEPA

1. Evaluación educativa: conceptualización y tendencias...61	
1.1. Enfoque sistémico.....	62
1.2. Modelos de evaluación.....	63
2. Propuesta de modelo de evaluación.....65	
2.1. Conceptualización.....	65
2.2. Criterios operativos de valoración.....	66
2.3. Modelo de evaluación adoptado.....	67
2.4. Niveles de evaluación.....	69

### CAPITULO IV.....72

#### EVALUACION DE CONTEXTO

1. Criterios de evaluación.....	72
2. Evaluación del documento.....	76
2.1. Criterio jurídico-social.....	76
2.1.1. Dimensión A: Marco jurídico.....	76
2.1.1.1. Ley Federal de Educación.....	77
2.1.1.2. Ley Nacional de Educación para Adultos.....	78
2.1.1.3. Identificación de los ejes mo- dulares del programa.....	79
2.1.1.4. Conclusiones.....	80
2.1.2. Dimensión B: Demanda social.....	83
2.1.2.1. Origen del Procepa.....	83
2.1.2.2. Condiciones comunitarias.....	84
2.1.2.3. Conclusiones.....	84
2.2. Criterio de Participación.....	87
2.2.1. Elementos del programa.....	87
2.2.2. Estrategia del programa.....	89

2.2.2.1. Categorías de análisis.....	89
2.2.2.2. Evaluación de la estrategia.....	90
2.2.3. Conclusiones.....	101
2.3. Criterio de autodidactismo.....	105
2.3.1. Origen y elaboración del PROCEPA.....	105
2.3.2. Instancias necesarias para el fomento - del autodidactismo.....	105
2.3.3. Conclusiones.....	106
2.4. Criterio de Motivación.....	107
2.4.1. Elementos y procesos esenciales.....	109
2.4.2. Demanda social y motivación.....	114
2.4.2.1. Conclusiones.....	115
2.4.3. Participación y motivación.....	119
2.4.3.1. Conclusiones.....	119
3. Conclusiones de la evaluación de contexto.....	123

## CAPITULO V.....131

### EVALUACION DE PROCESOS

1. Acciones programadas y ejecutadas; facilitadores o inhibidores de los procesos psicosociales de parti- cipación y motivación.....	136
2. Confrontación entre acciones programadas y acciones ejecutadas.....	140
2.1. Objetivo.....	140
3. Instrumentalización: acciones previas a la ejecución y desarrollo del PROCEPA en Tixcáncal.....	141
3.1. Selección de la comunidad.....	142
3.2. El coordinador de zona.....	143
3.3. El comité de educación para adultos.....	144
3.4. El promotor.....	145
4. Desarrollo del programa.....	146
4.1. Actividades del promotor.....	146
4.1.1. Acciones programadas.....	147
4.1.2. Acciones ejecutadas.....	149
4.1.3. Conclusiones.....	155
4.2. Actividades del coordinador de zona.....	157
4.2.1. Acciones programadas.....	157
4.2.2. Acciones ejecutadas.....	158
4.2.3. Conclusiones.....	160
4.3. Actividades del comité de educación para adultos.....	162
4.3.1. Acciones programadas.....	162
4.3.2. Acciones ejecutadas.....	163
4.3.3. Conclusiones.....	164

4.4.	Actividades de los asesores.....	165
- 4.4.1.	Acciones programadas.....	165
4.4.2.	Acciones ejecutadas.....	166
4.4.3.	Conclusiones.....	167
4.5.	Actividades de los participantes-educandos.....	168
4.5.1.	Acciones programadas.....	169
4.5.2.	Acciones ejecutadas.....	170
4.5.3.	Conclusiones.....	171
5.	Conclusiones de la evaluación de procesos.....	172

## CAPITULO VI.....188

### EVALUACION DE PRODUCTOS

#### A. INTRODUCCION AL TERCER NIVEL DE EVALUACION.....188

1.	Objetivo.....	189
2.	Criterios de evaluación.....	192
2.1.	Demanda social.....	194
2.2.	Motivación.....	194
2.3.	Participación.....	195
2.4.	Autodidactismo.....	196
2.5.	Acreditación.....	197
2.6.	Movilidad social.....	200
2.7.	Incorporación a una actividad productiva.....	201
2.8.	Desarrollo individual y mejoramiento de las condiciones de vida.....	202
2.9.	Percepción y valoración del PROCEPA.....	203

#### B. PROCEDIMIENTO GENERAL.....204

1.	Población-objetivo.....	205
1.1.	Características de la población-objetivo.....	205
1.2.	Población universo.....	206
2.	Cuestionario.....	207
2.1.	Objetivo.....	207
2.2.	Descripción del instrumento.....	208
2.3.	Condiciones y observaciones específicas.....	210
3.	Capacitación de los entrevistadores.....	211

#### C. RESULTADO DE LA EVALUACION DE PRODUCTOS.....213

1.	Demanda social.....	213
1.1.	Problemas y obstáculos de desarrollo sentidos por la comunidad.....	216
1.2.	Opciones de desarrollo.....	219
1.3.	Jerarquización de los programas de desarrollo.....	221

2. Motivación.....224

3. Participación.....237

    3.1. Grado de participación.....24C

    3.2. Opciones de incorporación.....246

    3.3. Evaluación de los elementos y acciones del programa con base en la percepción comunitaria.....251

        3.3.1. Medios de información.....253

        3.3.2. Acciones del coordinador percibidas por la comunidad participante.....255

        3.3.3. Acciones del comité percibidas por la comunidad participante.....259

        3.3.4. Acciones del promotor percibidas por la comunidad participante.....265

        3.3.5. Acciones de los asesores percibidas por la comunidad participante.....274

    3.4. Conclusiones.....276

4. Autodidactismo.....286

5. Acreditación.....294

6. Movilidad social.....306

    6.1. Grado de escolaridad y nivel laboral.....308

    6.2. Educación y movilidad social.....314

    6.3. Vías propuestas por el individuo para su desarrollo y cambio socioeconómico.....318

7. Incorporación a una actividad productiva.....322

8. Desarrollo individual y mejoramiento de las condiciones de vida.....337

    8.1. Cambios individuales.....339

    8.2. Cambio social y comunitario.....342

    8.3. Cambio económico (Individual y comunitario).....344

9. Percepción y valoración.....347

D. CONCLUSIONES DE LA EVALUACION DE PRODUCTOS.....364

CAPITULO VII.....383

CONSIDERACIONES FINALES

REFERENCIAS.....412

BIBLIOGRAFIA.....420

APENDICES.....423

Apéndice 1 - El programa de promotores comunitarios de

educación para adultos.....	423
<u>Apéndice 2</u> - Censo educativo 1981.....	429
<u>Apéndice 3</u> - Información adicional de la comunidad.....	431
<u>Apéndice 4</u> - Ley Federal de Educación.....	434
<u>Apéndice 5</u> - Ley Nacional de Educación para Adultos.....	439
<u>Apéndice 6</u> - Modelos de capacitación.....	447
<u>Apéndice 7</u> - Cuestionario.....	452
<u>Apéndice 8</u> - Datos generales: Cuadros 1-13.....	460
<u>Apéndice 9</u> - Demanda social: Cuadros 14-16.....	464
<u>Apéndice 10</u> - Motivación: Cuadros 17-25.....	468
<u>Apéndice 11</u> - Participación: Cuadros 26-41.....	476
<u>Apéndice 12</u> - Autodidactismo: Cuadros 42-45.....	487
<u>Apéndice 13</u> - Acreditación: Cuadros 46-53.....	489
<u>Apéndice 14</u> - Movilidad social: Cuadros 54-60.....	492
<u>Apéndice 15</u> - Incorporación a una actividad producti- va: Cuadros 61-65.....	497
<u>Apéndice 16</u> - Desarrollo individual y mejoramiento de las condiciones de vida: Cuadros 66-72.....	501
<u>Apéndice 17</u> - Percepción y valoración: Cuadros 73-79.....	506



"La educación es un acto de amor,  
de coraje; es una práctica de la  
libertad dirigida hacia la reali-  
dad, a la que no teme; más bien  
busca transformarla, por solida-  
ridad, por espíritu fraternal"  
Paulo Freire.

"Nadie ignora todo, nadie sabe to-  
do... Educar y educarse, en la -  
práctica de la libertad, ... es  
tarea de aquéllos que poco saben  
-por esto saben que saben algo y  
pueden así, llegar a saber más-,  
en diálogo con aquéllos que, ca-  
si siempre piensan que nada sa-  
ben, para que éstos, transforman-  
do su pensar que nada saben en -  
saber que poco saben, puedan i-  
gualmente saber más"  
Paulo Freire.

"Nadie "es" si prohíbe que los  
otros "sean"  
Paulo Freire.

## INTRODUCCION

La educación para adultos ha sido una constante preocupación dada la importancia que ésta adquiere en el desarrollo de una sociedad.

Tanto la concepción de educación en general, como la de educación para adultos en particular, se ha ido modificando debido a los cambios sociales ocurridos a través de la historia.

En la década de los 50, la educación "centró su atención en la creación de escuelas para la población adulta que había logrado los niveles básicos o la capacitación que el modelo de desarrollo imperante en esa década exigía"<sup>1</sup>.

De esta forma la educación que se ofrecía "era supletoria y su enfoque era hacerla cada vez más funcional, a fin de que ésta se adecuara a los cambios generados por el avance científico-tecnológico"<sup>2</sup>. Se buscaba superar la situación de atraso que impedía el proceso de modernización.

Ya en los años 60, la educación para adultos entra en una etapa de institucionalización. Se crean nuevos centros educativos, y, basándose en una perspectiva técnico-institucional, se trabaja en la búsqueda de metodologías nuevas y más -

apropiadas para el adulto, la elaboración de currículas especiales y la capacitación de docentes en este nuevo tipo de educación.

Paralelo a este esfuerzo "institucional" se empiezan a generar experiencias significativas en la búsqueda de nuevas metodologías que se "adecuaran más a la realidad del adulto marginado, quien por su condición de clase no pudo incorporarse a la educación formal"<sup>3</sup>.

Cabe mencionar a Paulo Freire quien señala a "la concientización como posible alternativa para una educación liberadora, tomando como principios rectores que nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo"<sup>4</sup>.

Dentro de esta nueva propuesta los objetivos y metas -- planteados no son exclusivamente pedagógicos. Se concibe una nueva "visión global de la realidad del adulto, tomando como eje central de toda acción posible sus intereses, necesidades y expectativas, con miras a crear actitudes y comportamientos capaces de elevar el nivel de conciencia de los grupos marginados en busca de su liberación e integración socioeconómica"<sup>5</sup>.

La "educación popular" enfatiza la formación de una conciencia crítica al admitir la necesidad de que el individuo a suma su papel de sujeto transformador de su realidad.

Estas experiencias educativas fueron muy significativas en el desarrollo histórico y social de la educación para adultos pues a pesar de ser ejecutadas en forma aislada y experimental, repercutieron en su concepción, modificándola y señalando la indispensabilidad de partir del "conocimiento de la realidad, de su análisis e interpretación, para permitir al adulto asumir una actitud crítica y de compromiso en la modificación de su realidad"<sup>6</sup>.

Para la década de los 70, la educación para adultos es concebida dentro del marco de la educación permanente. Si bien se reflexiona y cuestiona las orientaciones de las décadas anteriores, en este período "la educación en general, y la educación de adultos en particular, ya no es concebida como algo aislado, sino enlazado con la realidad social, formando parte de ella, desde la función que asume en el contexto donde actúa"<sup>7</sup>.

Aunque el objetivo de este estudio no es analizar ni cuestionar el enfoque u orientación adoptado por el programa, ha sido necesario el describir brevemente el desarrollo de la concepción y orientaciones que la educación de adultos ha ido sufriendo, ya que el programa que se evalúa surge enmarcado por las tendencias prevalecientes en el momento en que se elabora y estructura.

Pueden señalarse dos objetivos principales, aunque no únicos de este estudio. Primero, la evaluación de un programa educativo, el Programa de Promotores Comunitarios de Educa --

ción para Adultos (PROCEPA), así como su enriquecimiento a través del análisis de las acciones y resultados de su realización en una comunidad específica y en un período determinado.

Segundo, y relacionado directamente con el anterior, al proponer y desarrollar un modelo de evaluación para llevar a cabo el primer objetivo, se pretende analizar las bondades del modelo utilizado y así confirmar y/o reafirmar su pertinencia, eficacia y validez en los procesos evaluativos de distintos programas de desarrollo, especialmente programas de educación y capacitación para adultos.

Con la utilización del modelo evaluativo propuesto se ha podido analizar y evaluar no sólo los resultados obtenidos en una experiencia concreta, sino lo más importante, se ha podido realizar un análisis más profundo y completo del programa.

Es conveniente señalar que al analizar y evaluar los logros de un programa con base en una experiencia concreta y personal, se corre el riesgo de llegar a conclusiones limitadas al ámbito individual y por lo tanto, carentes de interés y repercusión científico y social.

Sin embargo, a lo largo de este trabajo se ha realizado un esfuerzo para que a través de una vivencia personal, se efectúe un análisis crítico y una evaluación confiable que permita encontrar explicaciones teóricamente fundamentadas, para entender los hechos objetivos y los datos cuantitativos resul

tantes de la experiencia.

Este objetivo, si bien un tanto personal, queda justificado si se considera que "cuanto menos crítica haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos... La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellos no sólo pueden sino deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia - democracia"<sup>8</sup>.

Sin embargo, sin dejar de considerar este interés personal, hay que tener presente que el propósito principal y primordial de este trabajo es analizar y evaluar un programa educativo institucional: el PROCEPA. Por tal motivo se procedió primeramente a analizar en forma somera la problemática del sistema escolar en México, así como el desarrollo de los sistemas abiertos de enseñanza, principalmente los relacionados a la educación básica de los adultos.

En segundo término, siendo el PROCEPA el objeto de estudio, fué necesario realizar una descripción de este programa educativo, de tal forma que quedaran claramente señalados sus propósitos y objetivos, así como las acciones y funciones de los distintos elementos que lo conforman.

Como un siguiente paso para efectuar la evaluación del PROCEPA, se propuso un modelo de evaluación el cual fué defi-

nido y ampliamente fundamentado. Dicho modelo consiste en tres niveles de evaluación, los cuales a su vez representan tres momentos del proceso evaluativo: la evaluación de contexto donde se analizó el documento del proyecto educativo; la evaluación de procesos donde se analizaron las acciones programadas confrontándose con las ejecutadas; y, la evaluación de productos donde se evaluaron los resultados obtenidos.

En la evaluación de contexto fueron utilizadas cuatro categorías analíticas que correspondían a los criterios a) Jurídico-Social en sus dos dimensiones: marco jurídico y demanda social; b) Participación; c) Autodidactismo; y, d) Motivación.

En la evaluación de procesos primero se hizo un análisis de las acciones programadas con el fin de detectar si se constituían en facilitadores o en inhibidores de los procesos psicosociales indispensables y necesarios para la realización del programa. Luego se procedió al análisis comparativo entre lo programado y lo realmente ejecutado, con el objeto de analizar y evaluar el desarrollo del programa con base en las distintas acciones efectuadas por los diferentes elementos actuales.

Con la evaluación de productos se pretendió evaluar los resultados obtenidos. Sin embargo este nivel evaluativo no fue realizado únicamente con base en lo logrado objetivamente y representado en los datos cuantitativos con que se cuentan, sino que se intentó dar un paso más al permitir que el indivi

duo se transformara de actor en juez, manifestando su opinión y evaluando él mismo el programa educativo.

De esta manera, fué necesario regresar a la comunidad y realizar una investigación de campo para lo cual se requirió de la participación -en alguna medida-, del destinatario en el proceso evaluativo del producto.

Para este trabajo de campo se elaboró un cuestionario - que fué aplicado a aquellas personas que estuvieron involucradas en el programa durante el período estudiado. En la aplicación de dicho cuestionario, participaron miembros de la comunidad quienes fueron informados acerca del objetivo de la investigación, así como capacitados para la realización de esta tarea.

Para la evaluación de productos se utilizaron nueve categorías analíticas, en su mayoría derivadas de los objetivos - del programa, implícitos o explícitos, inmediatos o mediatos.

Los criterios de evaluación utilizados en este nivel fueron Demanda Social, Motivación, Participación, Autodidactis - mo, Acreditación, Movilidad Social, Incorporación a una actividad productiva, Desarrollo individual y mejoramiento de las condiciones de vida, y Percepción y valoración del PROCEPA.

Como último aspecto de este trabajo se mencionan algunas observaciones y consideraciones derivadas de los tres niveles evaluativos.



Es importante señalar la necesidad de efectuar evaluaciones de esta naturaleza ya que por un lado permite evaluar un programa institucional el cual presenta un marco normativo aplicable a toda población.

Por otro lado, se particulariza y se estudia un caso concreto, es decir, se evalúa la operacionalización del programa en un determinado espacio geográfico con características propias y circunstancias específicas.

De esta manera, los resultados son analizados en función de condiciones específicas, pero en relación a principios y enunciado generales, evitando así aislarlos de un contexto social.

Se logra de esta forma, una evaluación global del programa propuesto, de los efectos de éste generalizables a toda población destinataria, así como los resultados y repercusiones particulares resultantes de casos concretos y diferentes, donde la realidad socioeconómica, cultural y geográfica influyen e intervienen en el desarrollo del programa, sus logros y su impacto social.

## CAPITULO I

### PROBLEMATICA DEL SISTEMA ESCOLAR EN MEXICO

#### 1. EVOLUCION DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL. ACCIONES Y ORIENTACIONES.

Para analizar el problema educativo es necesario considerarlo dentro de un contexto histórico-social. A través de nuestra historia, han sido muchos y diversos los esfuerzos gubernamentales por lograr un desarrollo educacional, y éstos se han visto influidos por las distintas etapas históricas, así como las diferentes posiciones de quienes han dirigido el destino político-social del país.

Un somero recuento de estos distintos intentos que en materia educativa se han realizado, propiciarán un mejor entendimiento del fenómeno educativo actual.

En la Reforma Liberal de 1833, la educación fué un punto preocupante, a tal grado, que es entonces cuando "se fijaron las tesis fundamentales a las que aspiraba el México nuevo en materia educativa"<sup>1</sup>. Entre los aspectos que sobresalen, se tiene la determinación del control por parte del Estado sobre la educación; se estableció la libertad de enseñanza y se sustrajo de manos del clero; se fomentó la instrucción elemental para hombres y mujeres, y para niños y adultos; y, se promul-

gó la fundación de las escuelas normales<sup>2</sup>.

Con el triunfo liberal en 1855, se estableció la Constitución Política de 1857, quedando establecido en su Artículo 3o. la libertad de enseñanza. Durante el período de la Reforma fueron promulgadas varias leyes, las cuales sobresalen por que establecen la libertad de cultos, así como la separación de la Iglesia y el Estado. Asimismo en la Ley del 15 de abril de 1861, se intenta nuevamente controlar la educación por parte del gobierno nacional<sup>3</sup>.

Durante el gobierno de Juárez, se expidieron dos Leyes - Orgánicas de Instrucción Pública. La primera inspirada por Gabino Barreda, y publicada el 2 de diciembre de 1867. Y la segunda, expedida el 15 de mayo de 1869 -aplicable, al igual - que la anterior, sólo al D.F. y territorios federales-, que mantenía "la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza - primaria", pero se suprimía la enseñanza de la religión, "con lo que la educación elemental adquiría las características de obligatoria, gratuita y laica que conserva hasta nuestros días"<sup>4</sup>.

En la primera etapa del Porfiriato (1876-1901), hubo -- cierta actividad legislativa en materia de educación. Sobresale la realizada el 23 de mayo de 1888, en que la facultad del Estado para conducir la educación nacional fué elevada al rango de Ley<sup>5</sup>. Entre las acciones realizadas en el campo de la educación durante los años de 1876-1911, se vieron encaminadas principalmente hacia la educación superior. Asimismo, sobresale la importancia dada a la teoría educativa lo cual se vió -

reflejado en la celebración de cuatro Congresos Pedagógicos - Nacionales.

En la Constitución de 1917, el Artículo 3o. sufre una nueva modificación, esta vez ampliando la laicidad de la educación también a las instituciones privadas. Se prohíbe el establecimiento o dirección de escuelas por grupos religiosos de cualquier culto, y se reconfirma la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria<sup>6</sup>.

En 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública. En el período entre 1921 y 1923, con José Vasconcelos a la cabeza, "se encuentra el origen de lo que habría de ser la educación pública en México, la lucha contra el analfabetismo, la escuela rural, la difusión de bibliotecas, el impulso a las bellas artes, el intercambio cultural con el extranjero y la investigación científica"<sup>7</sup>.

El 1o. de diciembre de 1934, toma posesión de la Presidencia de la República el General Lázaro Cárdenas. Ese mismo día entra en vigor el Artículo 3o. Constitucional en su texto socialista: "La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios... Sólo el Estado -...- impartirá educación primaria, secundaria y normal..."<sup>8</sup>.

Por otra parte, el Programa que en materia educativa fué presentado por Ignacio García Téllez, entonces Secretario de Educación, consideraba "la liquidación del analfabetismo..."

y el establecimiento de "escuela para adultos"<sup>9</sup>, entre otros puntos.

En el período sexenal de Manuel Avila Canacho (1940- - 1946), la política educativa giró en torno a tres principios: "a) incrementar los medios para liquidar el analfabetismo; b) crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el desarrollo económico; c) elevar la cultura general en el campo de la ciencia y el arte"<sup>10</sup>.

Fué durante este período en que se expide una Ley de E--mergencia con el fin de iniciar la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Esto sucede el 21 de agosto de 1944. Por otra parte, el 15 de octubre de 1946, el Artículo 30. es nuevamente reformado. En esta ocasión se suprime en el texto la o --rientación socialista: "La educación que imparta el Estado - -...- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la Patria y - la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia"<sup>11</sup>.

El ideario educativo del Presidente Miguel Alemán (1946- 1952) es resumido en ocho puntos que se refieren a la escuela rural, la campaña de alfabetización, construcción de escuelas, la capacitación magisterial, los libros de texto, la enseñanza técnica, las escuelas de agricultura, y el apoyo a la educación superior, ya sea técnica o cultural<sup>12</sup>.

Respecto al período de Adolfo Ruiz Cortínez (1952-1958),

puede decirse que fué una etapa de consolidación de los esfuerzos de los gobiernos anteriores. Ni en el campo político, ni en el educativo, se realizaron innovaciones trascendentales.

Al hacer un balance de la obra educativa en el sexenio de 1958-1964, sobresale el intento por igualar las oportunidades sociales y educativas. Para ello se implementó el Plan de Once Años, y se introdujo el libro de texto gratuito. Por otro lado, se llevaron a cabo modificaciones en planes y programas de estudio con el objeto de elevar la calidad académica. Debido al avance industrial del país y con el fin de evitar la dependencia tecnológica, se impulsó notablemente la educación técnica en todo sus niveles.

Por lo que respecta al período 1964-1970, con Agustín Yáñez al frente de la Secretaría de Educación Pública, se intenta hacer una revisión educativa. Esta "reforma educativa", presentada el 25 de mayo de 1968, contenía una serie de planteamientos y soluciones. Sobresale "a) la adopción de los métodos pedagógicos "aprender haciendo" y "enseñar produciendo" para la enseñanza media; b) el esfuerzo por unificar la enseñanza media en sus dos niveles, dándole el carácter ambivalente de ciclos intermedios y terminales; c) la organización del servicio nacional de orientación vocacional...; y d) las Tele secundarias"<sup>13</sup>.

Cuando Luis Echeverría llega a la Presidencia de la República, los sucesos recientes de 1968, y la situación crítica

en que se encontraba el país ante el quebrantamiento sufrido por el sistema político mexicano, colocan al nuevo gobierno - ante dos alternativas: "mantener la orientación que había preva- lecido hasta entonces sobre los procesos económicos y polí- ticos y, en consecuencia, continuar una línea de represión, o modificar sustancialmente esas orientaciones e iniciar una li- beración del ambiente político"<sup>14</sup>. El gobierno de Luis Echeve- rría (1970-1976) optó por lo último, lo cual se vio reflejado en la concepción de la educación que prevalecería durante es- te sexenio. Es así, que la educación era concebida desde va- rias perspectivas: "como bien en sí mismo; como medio de legi- timación ideológica del sistema político mexicano y del pro- pio gobierno; como oferta de un camino de ascenso social...; y como dádiva política en la negociación de apoyos..."<sup>15</sup>.

Durante el sexenio echeverrista, la política educativa - "se etiquetó como reforma educativa"<sup>16</sup>. Con esta expresión se designó toda acción, de principio a fin, realizada en este - campo, no obstante que se careció de una definición precisa - de los objetivos, metas y programas. Esta "Reforma Educativa" fué fundamentada en dos ordenamientos jurídicos: la Ley Fede- ral de Educación (noviembre 1973), y la Ley Nacional de Educa- ción para Adultos (diciembre 1975). Se caracterizó porque ha- bría de "estar fundada en el diálogo, la participación y el - consenso; ser integral...; ser un proceso permanente...; es- tar guiada por principios congruentes con la "apertura demo - crática"; centrarse en el maestro..., pero enfatizando el pa- pel activo del alumno en el aprendizaje..."<sup>17</sup>. Sus principios básicos fueron la "formación de una conciencia crítica; popu-

larización del conocimiento e igualdad de oportunidades; ---  
flexibilización y actualización permanentes del sistema educa-  
tivo"<sup>18</sup>.

La Ley Federal de Educación, expedida el 27 de noviembre de 1973, define la educación como "medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la -- transformación de la sociedad, y como factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar el sentido - de solidaridad social (Artículo 2); recalca la importancia de la educación extraescolar mediante la cual puede impartirse - la instrucción elemental, media y superior (Artículo 15); -- prescribe que el sistema educativo debe permitir al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y so -- cial y que el trabajador puede estudiar (Artículo 6)..."<sup>19</sup>.

El gobierno de José López Portillo (1976-1982), "anunció subsanar varias de las deficiencias del sistema educativo a través de una política de educación "para el desarrollo". El Plan Nacional de Educación de 1977, se propone "atender a los marginados...; reorientar las acciones educativas a las peculiaridades de las zonas deprimidas; buscar la forma de que la sociedad se eduque en todo momento y lugar; y tratar de que - la educación se ajuste a las metas de desarrollo nacionales"<sup>20</sup>  
Una de las estrategias propuestas por dicho Plan, es la "demo-  
cratización del acceso al sistema educativo".



## 2. DIAGNOSTICO DE LA EDUCACION EN MEXICO.

La revisión general y global de la política educativa - en México, en distintos momentos históricos, con sus diferentes orientaciones y diversas acciones, permiten tener una idea del desarrollo del sistema educativo nacional. Para poder obtener una visión más clara de la realidad educativa, es necesario analizar algunos datos recientes que revelan la situación educativa que impera en el país.

En 1975-76, el sistema educativo nacional atendió aproximadamente 16.6 millones de mexicanos. En septiembre de 1975, cerca de 1.7 millones de niños entre 6 y 14 años de edad no contaban con los servicios educativos. Por otra parte, 11.9 millones de mexicanos mayores de 14 años, no habían adquirido instrucción alguna. Esto significaba que en 1975 casi 14 millones de habitantes carecían de lo que el sistema educativo ha definido como cultura básica, es decir, alrededor del 35% de la población mexicana mayor de 6 años, permaneció al margen de los beneficios que la Ley establece como obligatorios para todos los habitantes del país<sup>21</sup>.

"Al iniciarse el ciclo escolar 1977-1978, había más de 12 millones de estudiantes en primaria, cerca de 1.5 millones en secundaria, medio millón aproximadamente en preparatoria, y cerca de 300,000 en educación superior..."<sup>22</sup>.

Datos más recientes indican que en México la matrícula escolar por nivel, para el ciclo 1978-79 fue<sup>23</sup>:

NIVEL	MATRICULA	PORCENTAJE
Pre-escolar	738,300	4.0
Primaria	13 050,000	71.3
Medio básico	2 591,000	14.2
Medio superior	772,100	4.2
Superior	651,700	3.6
Normal	651,700	0.9

Si bien estos índices muestran el acceso a la educación, el índice de salida o terminación del ciclo básico es de -- 1.4%, y del ciclo medio de 0.4%.

Los datos revelan que las oportunidades de acceso a los distintos niveles educativos ha ido en aumento: "de cada 100 niños que solicitan ingreso a la primaria (1977-78), 84 lo lo gran..., y de cada 100 que demandan educación secundaria, 33 pueden ingresar a este nivel. Durante el ciclo escolar 1975-76, el 97% de los egresados de secundaria podían encontrar un sitio en la enseñanza media superior. De cada 100 alumnos que ingresan a la primaria, 33 pasan a la secundaria, 22 egresan de ella, 13 terminan con cierto éxito los estudios de bachillerato, y 4 de éstos ingresan a la universidad"<sup>24</sup>.

En el ciclo 1980-81, el sistema escolar atendió a 22 millones de niños y jóvenes desde la pre-primaria hasta la universidad<sup>25</sup>. Sin embargo, "cerca de 2 millones de niños en edad escolar no tienen acceso a la educación primaria. Para el 50% de la población de 13 a 16 años de edad no hay sitio en las secundarias. El 50% de las escuelas primarias en el país son incompletas y son, precisamente, las que funcionan en el medio rural"<sup>26</sup>.

A pesar de la expansión del sistema educativo en todos sus niveles, el rezago histórico aún persiste. Según el X Censo Nacional de Población (1980), "existen 6.5 millones de personas mayores de 15 años que no saben leer y escribir", y 20 millones más que no han concluido la primaria o la secundaria<sup>27</sup>. Siendo un poco más explícitos, cerca de 13 millones no han concluido la primaria, y alrededor de 7 millones no han realizado estudios de secundaria. Esto arroja un total de 26.5 millones de mexicanos mayores de 15 años que potencialmente son demandantes de educación básica<sup>28</sup>.

Por otro lado, la población mayor de 15 años analfabeta, constituye según el X Censo de Población (1980), el 17.5%<sup>29</sup>. "El perfil de escolaridad del mexicano indica que la población mayor de 9 años no ha cursado, en promedio, más de 3.7 grados. No obstante que la deserción y la reprobación han disminuido, de cada 100 niños que ingresaron a primaria en 1970, sólo 42 lograron terminar en 1976"<sup>30</sup>.

La revisión de las diferentes acciones realizadas en materia educativa por los distintos gobiernos a lo largo de nuestra historia, así como los datos recabados recientemente, revelan que no obstante los esfuerzos gubernamentales por brindar educación a todos los ciudadanos, así como lograr avances en materia de alfabetización, la igualdad de oportunidades se ve afectada por factores independientes de la oferta de la educación.

Los problemas no resueltos por la institución escolar pa

recen estar relacionados con la estructura social y no con la institución misma. "La evidencia empírica acumulada indica - que no basta con ofrecer indiscriminadamente los servicios educativos a los marginados para lograr siquiera una razonable igualdad con aquéllos que tienen acceso a los beneficios del sistema educativo y social. En realidad hace falta vencer simultáneamente muchos obstáculos económicos, sociales y políticos, que hacen inviable la igualdad de los desiguales por medio de la educación, dadas las condiciones estructurales de - nuestra sociedad y el enfoque bisectorial de nuestro modelo - de desarrollo"<sup>31</sup>.

La extensión y masificación de la educación ha provocado la burocratización del sistema, haciéndolo más costoso y menos eficaz. Además, las oportunidades educativas han sido distribuidas en forma desigual, lo cual ha llevado a beneficiar a unos grupos más que a otros, agravando las diferencias existentes.

Por otro lado, existe un "desajuste estructural entre el desarrollo del mercado de trabajo y el grado de eficiencia terminal del sistema escolar. Los sujetos con menos grado de escolaridad, y que tienen probabilidades de ingresar al mercado de trabajo son precisamente aquéllos que proceden de las - clases menos favorecidas y son los más numerosos. El efecto - de este fenómeno es el desempleo... Este desequilibrio está - causando, por una parte, el desaprovechamiento de la mayor - parte de los recursos humanos del país; por otra, concentrando el ingreso en manos de los egresados del sistema escolar -

cuyo origen social los coloca en ventajas respecto al resto"<sup>32</sup>

En síntesis, puede afirmarse, que la función primordial del sistema educativo tradicional no se ha cumplido, ya que - ha sido imposible incorporar a toda la población entre los 16 y 14 años, o la proveniente del nivel educativo inmediato inferior, a los bienes de la cultura.

Asímismo, el sistema educativo ha fallado en la preparación académica y desarrollo intelectual de los ya incorporados al sistema, resultando en un bajo rendimiento escolar y - altas tasas de deserción. Otra función, preparar recursos humanos capacitados, ha sido superado por el avance científico y técnico que exigen habilidades no consideradas ni previstas en el currículum tradicional.

El sistema escolar se enfrenta a la imposibilidad de extender el sistema escolar monolítico tradicional ante un crecimiento poblacional acelerado y la incapacidad de hacer frente a los altos costos de la escolaridad convencional. Por otro lado, "... la incapacidad del sistema formal de educación para favorecer la permeabilidad social, preparar adecuadamente recursos humanos para el desarrollo independiente de nuestros países latinoamericanos, y reactivar la participación económica y social de los grandes sectores marginados,... ha hecho surgir en las últimas décadas, una nueva línea de pensamiento -que empezó cuestionando la existencia misma de la escuela-, y que posteriormente ha propiciado la creación y el desarrollo de programas de educación no-formales"<sup>33</sup>.

### 3. SISTEMAS ABIERTOS DE ENSEÑANZA EN MEXICO.

Ante la imposibilidad de satisfacer en su totalidad la demanda educativa mediante la modalidad escolar tradicional, la respuesta ha sido la búsqueda y el desarrollo de programas de educación no-formales.

Esta se refiere a "todo género de actividad educativa que se realice fuera de los cánones académicos y administrativos establecidos para la enseñanza que se imparte dentro del sistema escolar formal"<sup>34</sup>. Esta educación, generalmente, es desescolarizada y asistemática, aunque se dan casos en que se incluyen prácticas educativas sistematizadas.

La educación no-formal está dirigida principalmente a los grupos menos favorecidos por el desarrollo económico y social, compensando las diferencias existentes no sólo en el campo educativo, sino sociales, económicas y de participación política.

Pueden señalarse tres objetivos de la educación no-formal: "a) transmisión de conocimientos básicos y habilidades indispensables para la comunicación y la integración a la cultura nacional; b) capacitación y entrenamiento para ampliar las oportunidades de empleo, mejorar el ingreso familiar y modificar las condiciones de vida; y c) concientización y vertebración social necesaria para generar procesos educativos que propicien actitudes, valores y formas de organización social capaces de operar el cambio social"<sup>35</sup>.

En 1923, se aprobó el Plan de las Misiones Federales de la Educación en México. Este puede señalarse como el primer intento de educación extraescolar organizado y dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Han sido varias las modalidades, formas de organización y objetivos que dichos programas han ido presentando desde entonces. Sin embargo, es posible agruparlos en dos clases: "actividades educativas de índole extraescolar cuyo propósito es suplir o complementar la falta de oportunidades escolares entre quienes han carecido de ellas; y modalidades de educación extraescolar y/o informal destinadas a compensar las diferencias sociales y económicas de los grupos menos favorecidos por el sistema formal de enseñanza"<sup>36</sup>.

En la Ley Federal de Educación promulgada en 1973, se establece el principio de que "el sistema educativo mexicano debe estructurar el proceso de educación a través de funciones escolares y extraescolares" (Artículo 15), dando así un "pleno reconocimiento a la educación extraescolar", y estableciendo en forma clara que dicho sistema debe estar "abierto para todos" (Artículo 48)<sup>37</sup>.

Es así, que dentro de esta modalidad de educación no-formal, no escolarizada, surge lo que se conoce como educación abierta, educación a distancia o sistema abierto de enseñanza. Esta fué concebida con el fin de facilitar el aprendizaje a través de una relación no presencial, y tiene ciertas características que la diferencian del sistema escolarizado, como por ejemplo: ofrecer la posibilidad de adquirir conocimientos

al ritmo que determine el uso del tiempo libre de cada estudiante; éste tiene la oportunidad de estudiar en cualquier sitio sin necesidad de desatender su trabajo u ocupación habitual; se basa en la capacidad de los adultos para aprender por ellos mismos, implicando ésto, disciplina personal, un esfuerzo considerable por parte del estudiante, y una asesoría efectiva; se apoya en la orientación que proporcionan los asesores, así como en el uso de textos diseñados para facilitar el autodidactismo.

Por otra parte, los responsables de la investigación e implantación de sistemas educativos no tradicionales, específicamente de los sistemas abiertos, se basan en todo lo anteriormente mencionado, pero también reconocen que el autodidactismo es una forma de aprendizaje, y consideran que el mismo sistema genera en los usuarios "la capacidad de aprender a aprender" mediante el estudio personal, autodirigido y autoevaluado, que resulta sumamente motivador para quienes tienen interés en aprender y desarrollarse"<sup>38</sup>.

La Ley Nacional de Educación para Adultos, expedida en 1975, establece que "la educación básica para adultos, destinada a los mayores de 15 años que no hayan concluido la primaria o la secundaria, forma parte del sistema educativo" (Artículo 2). Se le define como una "forma de educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social" (Artículo 2), y se prescribe como su objetivo principal que toda persona pueda alcanzar el nivel de conocimientos y habilidades equivalente al de la educación general básica..."



(Artículo 4). Para ello se establece que toda persona puede promover la educación para adultos o asesorarlos (Artículo - 3). El educando una vez registrado (Artículo 16), organizará su aprendizaje en forma individual o en círculo de estudio y avanzará según su capacidad y posibilidades de tiempo (Artículo 12) con la ayuda de asesores (Artículos 13 y 15), y la Secretaría de Educación Pública acreditará los conocimientos adquiridos (Artículo 17). Así podrá terminar sus estudios en la modalidad escolar o en la extraescolar (Artículo 18)..."<sup>39</sup>.

Existen datos que señalan que la población atendida por medio del sistema de educación abierta en el año de 1976, no llegó siquiera al medio millón. En relación a la educación básica, puede señalarse que "independientemente de su relativa eficiencia, apenas cubren el 5% de la población demandante"<sup>40</sup>

Datos más recientes demuestran que el objetivo propuesto por el sector educativo para el período 1979-82, no fue logrado. Se proponía, entre otras cosas, atender en el año de 1982 a 1 752,000 niños, y 6 215,000 adultos<sup>41</sup>. Respecto a la atención por medio de sistemas abiertos hay datos reveladores. Desde 1976, en que se inicia esta modalidad en educación básica, hasta junio de 1980, se expidieron solamente 16,000 certificados de primaria y 20,000 de secundaria. A esto hay que agregar que en 1979 tan sólo 254,700 personas solicitaron exámenes y de enero a junio de 1980, aunque la demanda ascendió relativamente, eran 122,500 adultos solicitantes del servicio en todo el país.<sup>42</sup>

Los resultados obtenidos de varias investigaciones realizadas sobre el funcionamiento de los sistemas abiertos de educación, llevan a conclusiones tales como que dicha modalidad educativa "está siendo aprovechada por una minoría determinada por sus mejores condiciones de vida y por su gradual incorporación al proceso de modernización del país". Por otra parte, también se concluye que el sistema "atrae a aquellas personas que tienen relativamente pocos años de haber dejado de estudiar en el sistema escolarizado..."<sup>43</sup>.

Asimismo, se habla también de las motivaciones que llevan a los adultos a integrarse y mantenerse en el sistema. Se señala que éstas son preferentemente económicas, ya que se preparan para obtener un certificado que supuestamente les beneficiará en el trabajo. Otro punto importante es el notar que desde una perspectiva económica, "los usuarios corresponden, generalmente, a los sectores sociales más altos en las zonas rurales y a los sectores sociales más bajos en las zonas urbanas, aunque la mayoría de los educandos radican fundamentalmente en áreas urbanas o suburbanas"<sup>44</sup>.

Se ha considerado importante realizar este pequeño análisis acerca del funcionamiento de los sistemas abiertos como una modalidad educativa no-formal, por las siguientes razones: el 29 de marzo de 1978 se puso en marcha el "Programa Nacional de Educación para Todos". Este programa se dividía en tres subprogramas, de los cuales uno de ellos es el llamado "Educación para Adultos". El objeto específico de este estudio es la evaluación del Programa de Promotores Comunitarios para la

Educación de Adultos, que en la modalidad de sistema abierto, forma parte del subprograma antes mencionado. Por tanto, se ha creído necesario el ubicar el Programa dentro de esta modalidad educativa no-formal.

Por otra parte, ya que el objeto de estudio está íntimamente ligada a la educación de los adultos, es indispensable considerar el contexto histórico, económico y social, en el cual han surgido y se han desarrollado las distintas acciones realizadas con el fin de lograr una menor desigualdad en las oportunidades educativas, a través de mecanismos de educación no-formal. Esto será abordado en el siguiente inciso.

#### 4. EDUCACION PARA ADULTOS.

Es indiscutible el esfuerzo más o menos sostenido que se ha realizado con el fin de impulsar distintas acciones encaminadas hacia la educación de los adultos. Estas acciones, tanto de grupos e instituciones oficiales como privadas, toman la forma de acciones compensatorias, al ser intensificadas y estar dirigidas a aquellos grupos de la población menos favorecidos por el sistema educativo. A esta población marginada de los sistemas formales de educación, se le ha denominado "rezago educativo", y este sector poblacional se encuentra también al margen de la mayoría de los servicios públicos. "Esta situación no es producto exclusivo de factores educativos, sino que está determinada sobre todo, por aspectos de carácter socioeconómico, geopolítico y cultural"<sup>45</sup>.

La educación para adultos en México, tiene especial significado si se considera que en 1980 6.5 millones de personas mayores de 15 años no sabían leer ni escribir, y 20 millones más no habían concluido la primaria o la secundaria. Esta perspectiva numérica se amplifica al considerar que existe un incremento paulatino de adultos sin educación básica, resultante de la incapacidad de retención del sistema formal, y que dicho aumento, hasta ahora, ha sido mayor a la atención lograda en los servicios educativos. Asimismo, no debe olvidarse que el número absoluto de analfabetas se ha mantenido constante desde hace varias décadas, a pesar de todos los esfuerzos por erradicar este problema"<sup>46</sup>.

Según datos oficiales, en 1985 la población analfabeta era de 5 005,438, lo que significaba un 10.7% de la población adulta (46 501,591). Para diciembre del mismo año el 9.2% de esta misma población resultaba analfabeta, es decir, 4 413 000 adultos demandaban alfabetizarse para el año 1986<sup>47</sup>. Por su parte, la demanda potencial del nivel primaria fué de 14 000 000 aproximadamente y la de secundaria de 9 000 000.

4.1. Antecedentes históricos. Como ya ha sido señalado con anterioridad, las acciones educativas, en este caso aquéllas encaminadas a la educación de los adultos, han estado vinculadas "a las corrientes de pensamiento imperantes en cada etapa histórica y, por tanto, han evolucionado de acuerdo con los cambios que se han producido a través de ellas"<sup>48</sup>.

Así tenemos que en la época colonial las acciones reali-

zadas estuvieron orientadas a la castellanización y la enseñanza de la lectura y la escritura, con fines religiosos. Luego, en el México independiente, aparecieron las escuelas nocturnas para adultos, destinadas a trabajadores analfabetas o deficientemente preparados. Sin embargo, más adelante se empezó a considerar que los adultos no solamente demandaban ser alfabetizados, y ésto llevó a la creación de las Escuelas de Artes y Oficios, así como por vez primera se incluía en el programa de estudios de las escuelas nocturnas, nociones elementales de educación cívica.

En la primera etapa del Porfiriato (1876-1901), se realizó el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, del 10 de diciembre de 1889 al 31 de marzo de 1890. En este evento, se analizaron varios temas entre los cuales sobresale uno relacionado con las "escuelas de adultos". Se consideró indispensable "proveer, por medio de escuelas de adultos, a la enseñanza elemental de los que no hayan podido instruírse en la edad escolar" y se manifestó la conveniencia de que "esta enseñanza sea obligatoria en los cuarteles, en las cárceles y - casas de corrección y protección..."<sup>49</sup>. En 1895, según cifras del censo, la población total era de 12 631,558 habitantes, - de los cuales 10 445,620 no sabían leer ni escribir, y - 328,007 sabían mal leer<sup>50</sup>. Ante esta situación, una de las acciones concretas realizadas entre 1901 y 1905, fué la creación de escuelas primarias nocturnas para trabajadores.

En 1911, la creación de las escuelas rudimentarias, constituyó la primera obra educativa del movimiento revolucionario -

rio. Estas escuelas estaban destinadas a los analfabetos y a la población indígena.

A pesar de estos esfuerzos, entre 1910-1917, el analfabetismo aumentó del tiempo que el número de escuelas era menor. El censo de 1910 registró una población analfabeta de 78.5%, y "se indica que de 15 166,369 habitantes, 11 343,268 no sabían leer ni escribir; de ellas 7 065,456 eran mayores de 12 años, 2 168,980 eran niños en edad escolar, de 6 a 12 años, y 2 608,832 eran pequeños entre 1 y 5 años"<sup>51</sup>.

Al finalizar la Revolución, uno de los principales intereses del gobierno del país fue la creación y ampliación de los servicios educativos para toda la población carente de ellos. Por otra parte, es en la época post-revolucionaria, en que se reiniciaron e incrementaron las acciones educativas dirigidas a los adultos.

Es así que en 1921, se establecieron servicios de educación primaria en el campo, primero llamados "casas del pueblo" y que en 1925 fueron denominadas escuelas rurales. "La escuela rural nace para servir a los grandes y pequeños grupos -- tradicionalmente marginados, es decir, enfoca toda su acción educadora a las comunidades rurales de indígenas y campesinos, a los que concibe como el marco natural y social en que se desenvuelve la persona humana y no como una simple unidad política o geográfica que debe ajustarse mecánicamente al engranaje de la vida nacional o internacional... No considera a la comunidad del modo tradicional, ni toma al individuo sepa-

radamente como sujeto activo de la educación, sino que concibe aquélla socialmente en su conjunto, como impulsora de su propio desarrollo y, por tanto, como la unidad completa a la que la escuela se integra"<sup>52</sup>.

Siguiendo la política de mejorar las condiciones de vida de la población rural, se crearon en 1923 las Misiones Culturales, cuyo objetivo principal fué el de preparar adecuada y eficazmente a los profesores de enseñanza rural. En esta época se "desarrolló una campaña de educación popular que dió atención a más de 220,000 personas y permitió la alfabetización de otras 117,000 más"<sup>53</sup>.

En 1934, Lázaro Cárdenas intentó socializar la educación y, con tal fin, se modificó el Artículo 30. Constitucional. Durante el cardenismo se impulsó la educación para adultos, las escuelas técnicas y agrícolas, y es en esta etapa cuando se crea el Instituto Politécnico Nacional. El analfabetismo fué fuertemente atacado, y desde 1926 hasta 1937, ya en el período de Cárdenas, las Misiones Culturales recibieron una importante reorientación, enfocándose al desarrollo de las comunidades donde se ubicaban, brindando orientación y apoyo para que mediante la educación realizaran actividades de desarrollo comunal. Por otra parte, "promovieran la organización campesina para el reparto ejidal como medio de defensa ante las injusticias de los patrones"<sup>54</sup>.

En 1942, con Manuel Avila Camacho en la Presidencia, se promulgó la Ley Orgánica de Educación Pública, la cual estruc

turó todo el sistema educativo nacional y se modificó el enfoque socialista. Sin embargo, es en este período, y estando al frente de la Secretaría de Educación Pública don Jaime Torres Bodet, en que se puso en marcha la Campaña Nacional de Alfabetización en el año de 1944. Esta campaña, cuyo objetivo era - disminuir el índice del analfabetismo entre los adultos, estuvo respaldada por la Ley de Emergencia para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, y pretendía involucrar a todo el país, obligando a participar a toda persona, ya sea como alfabetizador, o como alfabetizando. Las Misiones Culturales fueron reinstaladas y su labor fué orientada en primer término a la alfabetización. "Para 1946, cerca de un millón y medio de mexicanos habían aprendido a leer"<sup>55</sup>. En 1947 se expidió un decreto que convirtió en permanente dicha campaña de alfabetización. Hacia 1948, se introdujo en México el concepto de educación fundamental, y con base en éste fué fundado el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina --- (CREFAL) en 1951. Creado como un organismo auspiciado por la UNESCO, OEA y el gobierno mexicano, tuvo como finalidad el - formar educadores de adultos y preparar los materiales didácticos necesarios.

Paralelamente al surgimiento de la educación fundamental la campaña nacional de alfabetización fué continuada. Entre - 1947 y 1952 se establecieron 101,749 centros y escuelas de alfabetización, en los que se alfabetizaron 2 153,516 personas. Durante el sexenio 1952-1958 permanecieron en operación - - 83,312 centros, que atendieron a 1 536,671 personas. De 1958 a 1964 continuaron funcionando 69,754 centros en donde se al-



fabetizaron 1 520,680 adultos<sup>56</sup>.

En el período de 1964 a 1970, se dió un nuevo impulso a la campaña de alfabetización con la incorporación de los medios de comunicación colectiva. Durante este período se crearon 7,783 centros; se transmitieron cursos por 200 estaciones de radio y 15 de televisión; se distribuyeron 4 500,000 cartillas de alfabetización y 234 817,000 libros de texto y cuadernos de trabajo gratuitos para primaria; 2,453 ejemplares en Braille para invidentes; así como 225,000 guías de la técnica "aprender haciendo" para maestros de primaria<sup>57</sup>.

En 1968 fueron fundados 40 Centros de Educación para Adultos en forma experimental, con el fin de proporcionar alfabetización y primaria a mayores de 15 años, en modalidad semi abierta y acelerada. La conducción del aprendizaje, principalmente la alfabetización, vuelve a ser directa, a través de la asesoría que proporciona el maestro. Por otra parte, en esta etapa, la alfabetización se vincula con otros aspectos y programas educativos, con objeto de lograr la alfabetización funcional de las personas. Es también en este año de 1968, cuando nace la radio-primaria y la telesecundaria. Entre 1964 y 1970, el analfabetismo descendió de 32.13% a 23.94%. Sin embargo, tomando en cuenta únicamente la población mayor de 10 años, el analfabetismo disminuyó de 33.5% en 1960 a 22.4% en 1970, según datos preliminares del IX Censo General<sup>58</sup>. Por lo que respecta a la telesecundaria y la secundaria para trabajadores, en 1971 se atendieron al 1.5% de la población de 12 a 18 años de edad, que requería educación media básica. En 1976

este índice había ascendido hasta el 2.7%. Como puede verse, - el déficit que aún queda por cubrir entre estos grupos de población es muy grande<sup>59</sup>.

En 1973 los Centros de Educación para Adultos, fueron - reorganizados, tomando la denominación de Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), "en los que la alfabetización se instituyó como la etapa introductoria de la educación primaria para las personas mayores de 15 años"<sup>60</sup>.

La Ley Federal de Educación promulgada en 1973, fomentó la experimentación de modelos de atención más flexibles y acordes con las necesidades de los adultos. Se inicia de esta manera el diseño de los sistemas abiertos de educación. La elaboración de los textos tanto del nivel introductorio como el de primaria, fueron encomendados al Centro de Estudios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE). Dichos textos se dieron a conocer como "Primaria Intensiva para Adultos" (PRIAD). Por otra parte, los textos que corresponderían al nivel de secundaria, fueron elaborados por grupos interdisciplinarios de especialistas designados por la Secretaría de Educación Pública. En 1974, se completó el esquema de atención flexible conocido con el nombre de Sistemas Abiertos.

Durante 1974 y 1975 se puso en marcha el Plan Nacional de Educación para Adultos, y todas estas acciones desembocaron en la promulgación de la Ley Nacional de Educación para Adultos el 31 de diciembre de 1975, en la cual "se establece un apoyo institucional hacia la educación general básica (pri

maria y secundaria), bajo los principios que rigen la educación permanente y la modalidad extraescolar (sistemas de enseñanza abierta)"<sup>61</sup>. El 15 de enero de 1976, se establece el Sistema Nacional de Educación para Adultos, a través del cual se realizaría el Plan Nacional de Educación para Adultos, ahora respaldado jurídicamente.

El 29 de marzo de 1978 el gobierno de la República puso en marcha el "Programa Nacional de Educación para Todos", conformado por tres subprogramas: a) Educación para todos los niños; b) Castellанизación; y c) Educación para Adultos. Para coordinar dicho programa se creó el Consejo Nacional de la Educación para Grupos Marginados el 30 de marzo del mismo año. Este Consejo se apoyó en la Dirección General de Educación a Grupos Marginados, la cual se responsabilizó directamente de la realización del Programa "Educación para Todos".

El 11 de septiembre de 1978 desaparece esta Dirección General y se crean la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección General de Educación para Adultos.

En agosto de 1981 se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), como un organismo descentralizado para impulsar los programas de educación para adultos en vinculación a las políticas y programas del sector educativo.

Paralelamente a la orientación de la política educativa estatal hacia la educación básica, a partir de la década de -

los 70, grupos privados o independientes han promovido programas de investigación relacionados con la educación de adultos. Ubicados generalmente en el medio rural, en las zonas marginadas urbanas, estos proyectos tienden al desarrollo de programas educativos vinculados tanto con la realidad concreta del adulto, como con el concepto de cambio social.

4.2. Programas de Educación para Adultos. Los diversos intentos en este campo han carecido de una definición clara de sus objetivos. Puede decirse que "sólo las escuelas rurales, las misiones culturales y las campañas de alfabetización, tuvieron en algún momento, una definición concreta de objetivos y estrategias"<sup>62</sup>.

La Ley Nacional de Educación para Adultos, expresa de alguna manera, y con mayor claridad, la concepción que de la educación de adultos tiene el Estado. La Secretaría de Educación Pública, ante la realidad preocupante de la existencia de 26 millones de adultos que carecen de educación básica completa, y basándose en las premisas expuestas en la Ley Nacional de Educación para Adultos, se propuso la realización de un programa cuyo objetivo sería "dar a la población adulta la oportunidad de recibir la educación básica o complementaria en su caso"<sup>63</sup>.

Se esperaba para el período 1979-1982 las siguientes metas: "reducir el analfabetismo en el país al 10% de la población adulta", y "lograr que 3 millones de adultos con primaria incompleta, y 2 millones con secundaria incompleta, acre-

diten dichos ciclos, o se incorporen a los servicios de educación para adultos"<sup>64</sup>.

Según el actual Director General del INEA, para el trienio 1986-1988, se pretende alfabetizar como mínimo a 2 600000 adultos. De éstos 990,000 son indígenas monolingües, con más de cincuenta lenguas y dialectos maternos, diversos entre sí<sup>65</sup>.

A continuación se describirán los programas existentes para la educación de adultos y realizados en el sexenio 1976-1982. Esto es necesario dado que el objetivo de este trabajo es evaluar uno de estos programas.

4.2.1. Programas de Alfabetización. Como objetivo de estos programas está el entrenar a los alumnos en las habilidades básicas de la lectura y la escritura, a través de métodos que permitan el logro de éste con eficiencia y en el menor tiempo posible.

Al finalizar el sexenio echeverrista (1970-1976), la Secretaría de Educación Pública ofrecía servicios de alfabetización a través de 2,089 centros, entre los cuales se encontraban: los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), las Unidades Culturales Bilingües, las Areas Rurales Móviles, las Misiones Culturales y las Salas Populares de Lectura.

El resultado de dichos programas para combatir el analfabetismo simple, en el período señalado, fueron escasos: la población analfabeta no sufrió modificación significativa, sien

do en 1970 alrededor de 6.7 millones, y variando en forma -- muy leve en 1976 a 6.6 millones<sup>66</sup>. El X Censo de Población - (1980), señala que 6.5 millones de personas mayores de 15 a - ños, no sabían leer ni escribir<sup>67</sup>. Datos más recientes seña - lan que a fines de 1985 existían 4 413,000 adultos analfabe - tas, lo cual representaba el 9.2% de la población adulta<sup>68</sup>.

Hay que considerar que estos datos están relacionados -- con el analfabetismo simple, concepto que se refiere a la in - capacidad de un individuo para leer, escribir o contar. Sin - embargo, existen personas que aún sabiendo leer y escribir, - carecen de la capacidad de entender aquéllo que leen y muchas veces logran escribir únicamente sus nombres.

Este fenómeno denominado analfabetismo funcional, existe y agrava el problema ya en sí difícil, del analfabetismo en - México. Las campañas masivas de alfabetización simple, no han podido solucionar el problema, y una de las razones es que - consideran que el objetivo primordial "es lograr que el anal - fabeto descifre algún texto". En contraposición, la alfabeti - zación "se define como funcional, en el sentido de que es un proceso global e integrado de formación profesional y técnica del adulto, hecho en función de la vida y de las necesidades de trabajo; un proceso educativo diversificado que tiene por objeto convertir a los alfabetizados en elementos conscientes activos y eficaces dentro de la producción y del desarrollo - en general"<sup>69</sup>.

Según datos de la UNESCO, México contaba en 1975 con más

de 20 millones de analfabetos funcionales, cifra que desde 1970 ha ido aumentando en números absolutos. Por otra parte, no por obvio es menos importante el señalar que dicha población está concentrada en el medio rural y marginal urbano<sup>70</sup>.

Actualmente, la principal tarea del INEA la constituye la alfabetización. Según datos oficiales, en 1986, el número de adultos incorporados al programa de alfabetización fué de 1 454,204, siendo la meta anual establecida de incorporación para ese año 1 640,444<sup>71</sup>.

Asímismo, para el período 1985-1986, el INEA se propuso alfabetizar a 1 033,208 adultos, logrando hasta abril de 1986 la alfabetización de 587,529 adultos representando un avance del 56.9% con respecto a la meta anual establecida<sup>72</sup>.

Sin embargo, si se considera que la demanda potencial de adultos analfabetos en 1986 fué de 4 413,000, se tiene que sólo el 32.9% de dicha demanda fué atendida, y el 13.3% logró alfabetizarse.

4.2.2. Programa de Educación Básica para Adultos. Como consecuencia de la experiencia negativa de las campañas de alfabetización, y debido a la necesidad creciente de satisfacer las demandas de conocimientos básicos, la educación fundamental o básica se ha hecho extensiva a adultos carentes de ella en situaciones extraescolares.

La demanda para este tipo de educación lo constituye la

población mayor de 15 años, analfabeta, sin primaria o primaria incompleta, sin secundaria o secundaria incompleta. Esta educación fué impartida entre 1970 y 1976, a través de los Centros de Integración Social (CIS), dirigidos a indígenas monolingües, así como a través de los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA). Estos centros impartían alfabetización, primaria en forma escolarizada, y en algunos casos asesoría en secundaria abierta. Los CEBA se localizaban principalmente en el medio urbano. Existían aproximadamente 1,000 centros (400 reconocidos y 600 financiados por la SEP), que atendían al año a 130,000 adultos de los cuales egresaban a aproximadamente un 15%.

Los resultados obtenidos ante este esfuerzo son poco favorables. No obstante el crecimiento de la matrícula, especialmente de los CEBA, el servicio prestado por la primaria extraescolar de 1970 a 1976, fué poco significativo comparado con el número de demandantes. En 1976 las primarias extraescolares atendían únicamente el 0.5% (4,150) de su demanda a través de los CIS, y el 0.72% (65,881) por medio de los CEBA. Respecto a los demandantes del nivel medio básico, los datos revelan que entre 1975-1976 se atendió solamente el 1.9% (123,800) de la demanda potencial<sup>73</sup>.

En la actualidad la educación básica "opera con dos objetivos fundamentales; el primero de ellos es ofrecer una alternativa factible de continuidad educativa para todos los adultos que alfabetiza el INEA. El segundo objetivo es atender a todos los adultos que demanden iniciar o concluir su educa --



ción primaria o secundaria"<sup>74</sup>.

En relación a la primaria, el número de adultos atendidos hasta octubre de 1986 fué de 543,978. Siendo la meta anual establecida 711,335, resulta un logro hasta ese mes del 76.4%. Sin embargo si se compara el número de adultos atendidos hasta octubre -543,978- con la demanda potencial de 14 millones aproximadamente de adultos que requerían educación primaria, se tiene que sólo el 3.8% logró ser atendida<sup>75</sup>.

En relación a la secundaria, los adultos atendidos hasta octubre de 1986 fué de 207,003 frente a una meta anual de --305,874. Por tanto hasta ese mes se había logrado un avance del 67.6%. Si se considera que la población demandante del nivel secundaria era de 9 millones aproximadamente, se tiene que hasta ese período sólo se atendió el 2.3% de la demanda potencial<sup>76</sup>.

4.2.3. Programa de Educación Básica en los Centros de Trabajo (EBACET). Este programa está orientado a los trabajadores de distintas dependencias oficiales o privadas. El servicio se ofrece a través de los CEBA y de las Unidades de Servicios de Educación Básica (USEB). A su vez está dividido en tres subprogramas: a) Educación básica para trabajadores de la administración pública; b) Educación básica para trabajadores de la Secretaría de Educación Pública; y c) Educación básica para trabajadores del sector privado y social.

4.2.4. Misiones Culturales. Creadas en 1923 con el objeto de compensar las diferencias sociales y económicas de los grupos menos favorecidos por el sistema formal de enseñanza. Tenían como objetivo, además de capacitar a los maestros rurales, el "propiciar el desarrollo integral y armónico de las comunidades rurales... No operan en el plano tradicional sino vital; no toman como escenario a la escuela sino a la comunidad donde se establecen y a la región de la que ésta forma parte, para encauzar las energías latentes de la comunidad entera en - pos de objetivos concretos y de beneficio social inmediato; - pretenden hacer del maestro un guía social que trabaje por la integración y el desarrollo comunal, y por tanto, no requieren de didácticas especiales que fragmenten el conocimiento humano y cada actividad que emprenden, sino de programas operantes y vitales para guiar a la comunidad como un todo"<sup>77</sup>.

En 1965 se convirtieron en agencias complementarias de la Campaña de Alfabetización. Posteriormente, además de proporcionar capacitación elemental, así como promover el desarrollo comunitario, participaron en el programa de educación básica a través de los sistemas abiertos.

En algunas Misiones Culturales se instalan las Salas Populares de Lectura como un servicio adicional, y es en 1968 - cuando éstas se reorientan con el objeto de apoyar funcionalmente a la alfabetización. El propósito principal era "estimular al lector recién alfabetizado a seguir aprendiendo por su propia cuenta, facilitándole material que lo capacite..."<sup>78</sup>.

Durante el año escolar 1971-1972, el número de Misiones Culturales fué de 118 beneficiando a 232,057 personas<sup>79</sup>.

En el Informe Presidencial de 1980 se expresó que en el ciclo escolar 1979-1980, hubo una atención mayoritaria de -- 202,088 personas como resultado del beneficio indirecto de - las obras de las Misiones y una atención mínima en la educa - ción básica de 7,475 adultos<sup>80</sup>.

Actualmente las Misiones Culturales ya no funcionan, -- aunque se han incorporado otros programas como el denominado "Educación Comunitaria".

4.2.5. Educación comunitaria. El objetivo de este programa - es "facilitar a los adultos los medios más adecuados de acuer - do a su circunstancia para el mejoramiento de su nivel de vi - da, a través del rescate y promoción de la cultura así como - de la capacitación para el desarrollo de tecnologías básicas y útiles para organizar actividades productivas. Estos servi - cios se imparten en salas de cultura y talleres, lugares que son definidos por las comunidades para llevar a cabo cursos - de capacitación, actividades culturales y, cuando así se de - manda, se organizan en ellos servicios de alfabetización y e - ducación básica"<sup>81</sup>.

## CAPITULO II

### PROGRAMA DE PROMOTORES COMUNITARIOS DE EDUCACION PARA ADULTOS

El 29 de marzo de 1978, el gobierno de la República puso en marcha el "Programa Nacional de Educación para Todos", con formado por tres subprogramas: a) Educación para todos los niños; b) Castellанизación; y c) Educación para Adultos.

El subprograma de Educación para Adultos quedó a cargo - de la Dirección General de Educación para Adultos hasta el - 31 de agosto de 1981, año en que fué creado el Instituto Nacio - nal para la Educación de Adultos (INEA), siendo este organis - mo el directamente encargado de promover la educación de los adultos.

Los programas realizados en 1981, año en que se ubica - el presente trabajo, y que estaban relacionados con la educa - ción básica de los adultos eran los siguientes:

- A. Alfabetización
- B. Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA)
- C. Centros de Educación Básica en Centros de Trabajo
  1. Educación básica para trabajadores de la Adminis - tración Pública Federal.
  2. Educación básica para los trabajadores de la SEP.
  3. Educación básica para trabajadores de los secto - res privado y social.

D. Misiones Culturales

E. Promotores Comunitarios de Educación para Adultos

En el capítulo anterior se describieron en forma somera cada uno de los programas mencionados, exceptuando el Programa de Promotores Comunitarios de Educación para Adultos -- (PROCEPA), dado que al ser éste el objeto de estudio, es necesario una descripción más detallada y amplia posible.

De esta manera, el presente capítulo se referirá a los -- antecedentes, objetivos, elementos y actividades del PROCEPA, así como toda aquella información considerada necesaria para ubicarlo y comprenderlo en su totalidad.

1. PROGRAMA DE PROMOTORES COMUNITARIOS  
DE EDUCACION PARA ADULTOS (PROCEPA)  
(Apéndice 1)

Este programa también llamado "Vinculación con Tiendas -- Conasupo" fué concebido originalmente para comunidades rurales mayores de 2,000 habitantes, extendiéndose posteriormente a zonas marginadas del medio urbano.

1.1. Antecedentes. En 1980 el sistema CONASUPO distribuyó -- gratuitamente los libros "Primaria para Adultos" a cerca de -- 4,000 comunidades. Sin embargo, la distribución masiva de materiales no es en sí misma una garantía del acceso de los a -- dultos a la educación básica. Según informes de la Dirección General de Acreditación y Certificación, en 1980 sólo se a --

plicaron exámenes en 703 comunidades, lo que representaba entre 150 y 200 comunidades al mes.

Por otra parte, no obstante que el material didáctico - con que se cuenta fué elaborado de tal manera que facilitase el autodidactismo, el adulto requiere además de orientación, asesoría y apoyo.

Indicadores tales como el índice de acreditación y certificación, si bien son insuficientes para medir el avance de la educación para adultos, especialmente en el medio rural, señalan de manera confiable que en muchas comunidades donde los libros son distribuidos, no se da, al menos sistemáticamente, el proceso de aprendizaje.

Ante esta problemática y con el objeto de "asegurar el vínculo entre los materiales de estudio, de evitar la deserción y racionalizar recursos"<sup>1</sup>, se diseñó el PROCEPA "el cual descansa principalmente en la participación de la comunidad"<sup>2</sup> Este programa se puso en marcha en agosto de 1980 por la Dirección General de Educación para Adultos a través del Sistema Nacional de Educación para Adultos (SNEA).

El Programa de Promotores Comunitarios de Educación para Adultos consiste "en expandir el servicio educativo en comunidades donde hay una tienda CONASUPO, organizando mediante la decisión y acción de la propia comunidad, comités y promotores de educación para adultos"<sup>3</sup>.

1.2. Objetivos. "El proyecto se propone asegurar que los adultos que se interesan por el material de estudio en las -- tiendas y bodegas CONASUPO, reciban la orientación y el apoyo necesario para conducir exitosamente su aprendizaje, si es po sible hasta la etapa de acreditación de conocimientos"<sup>4</sup>.

Esta orientación y apoyo permitirán<sup>5</sup>:

- Incorporar a un mayor número de adultos en la educación bá sica.
- Organizar círculos de estudio.
- Alistar y capacitar asesores.
- Difundir información correcta sobre los servicios.
- Obtener más oportunamente los materiales de estudio.
- Promover la inscripción y presentación de exámenes en más - comunidades.
- Facilitar el acceso a otros contenidos educativos de tipo - informal.
- Eventualmente, facilitar el acceso a otros servicios asis - tenciales proporcionados por otras dependencias de gobier - no.

1.3. Metas para 1981<sup>6</sup>. a) Formar 2,200 Comités de Educación para Adultos en igual número de comunidades; b) Ofrecer el - servicio de educación para adultos a 300 personas por comuni - dad en promedio (si el comité funciona en el medio urbano la cuota es de 400 educandos); c) Multiplicar por 3 el número de comunidades donde los adultos presentes exámenes; d) Desarro - llar otros indicadores del avance de la educación para adul - tos.

1.4. Descripción del Programa. "El proyecto consiste básicamente en la expansión del sistema abierto de educación para adultos a través de la creación de Unidades de Servicio de Educación Básica (USEB) en comunidades rurales y urbanas donde existen tiendas o bodegas CONASUPO, con una población de -- 2,000 habitantes y sin ningún otro servicio de educación para adultos"<sup>7</sup>.

1.4.1. Elementos del programa. Este programa descansa en -- cuatro elementos:

- a) El coordinador de zona, quien se ubicará en un lugar estratégico que permita una fácil comunicación entre las poblaciones comprendidas por dicha zona.
- b) El Comité de Educación de Adultos, que es el conducto a -- través del cual la comunidad se responsabiliza del programa. La integración de este comité se realiza en una asamblea de comunidad y sus miembros son habitantes del lugar.
- c) El Promotor, originario de la comunidad y nombrado por la misma, promueve el servicio de educación básica para adultos a través del sistema abierto. Los promotores son ubicados en aquellas comunidades que reúnan las siguientes características: la existencia de una tienda o bodega CONASUPO, una población mayor de 2,000 habitantes, que la población hable castellano, y que no exista ningún otro servicio de educación para adultos. Por otra parte, cada promotor debe asegurar atención a un mínimo anual de 300 adultos, del cual un 10% deberá corresponder al nivel de alfabetización.



d) El centro de educación para adultos, que se refiere al local físico donde se llevarán a cabo las acciones relacionadas con el programa, es decir, la información, distribución del material, asesoría, etc.

1.4.2. Actividades y funciones programadas para el desarrollo del programa.

a) Comité de Educación para Adultos. Este Comité será el responsable de supervisar el trabajo desarrollado por el promotor de la localidad. Será ésta la primera instancia ante la cual el promotor tendrá que informar y responder de sus actividades, así como solicitar cualquier apoyo requerido. Asimismo, será el Comité quien proporcione la compensación económica al promotor.

b) El Promotor. El promotor deberá informar periódicamente al Comité de Educación para Adultos, todo aquello relacionado con sus actividades realizadas, tales como la promoción del servicio, los cursos de capacitación instrumentados, y la situación y eficiencia del sistema de distribución de los materiales de estudio.

De igual manera, informará sobre los avances logrados en cuanto a asesores reclutados, número de adultos incorporados al servicio, así como de la incorporación de adultos al servicio de consultoría. También se informará de la operación del servicio en general, dando a conocer los problemas presentados, así como aquellos requerimientos técnicos y materiales.

Todo lo anterior hace necesario la revisión periódica de las acciones realizadas con el objeto de que el Comité y el promotor "analicen y evalúen la marcha del servicio, su implementación y el logro alcanzado respecto a las metas establecidas"<sup>8</sup>.

c) El Coordinador de zona. Entre las funciones que el coordinador de zona tiene respecto al promotor, se mencionan las siguientes:

- Vigilar el cumplimiento de las cuotas de atención establecidas.
- Asesorar técnicamente al promotor en el desarrollo de sus acciones.
- Procurar que la relación de cooperación entre promotor y comité se mantenga constante.
- Apoyar al promotor en la resolución de los problemas que se originen en el abastecimiento de los materiales de estudio.
- Apoyar al promotor en la tramitación de exámenes, acreditación y certificación.
- Vigilar y controlar el pago puntual de la compensación del promotor.

Si se analiza cuidadosamente la descripción del programa considerando los elementos que lo conforman así como las funciones asignadas a los mismos, puede observarse que el Programa de Promotores Comunitarios de Educación para Adultos está basado en "la participación real y consciente de la comunidad, se trata de hacerle responsable de la marcha del mismo proyecto y se busca la cooperación en todas las actividades que haya necesidad de realizar, sin dejar de darle a la misma, todo el apoyo que la infraestructura de la Dirección General de Educación para Adultos es capaz de proporcionarle"<sup>9</sup>.

## 2. IMPORTANCIA DEL PROMOTOR EN EL PROGRAMA.

Tanto el promotor como el Comité de Educación para Adultos, constituyen la base de este programa educativo. En este apartado se intentará profundizar en la labor y el papel que corresponde desempeñar al promotor.

Antes que nada, se considera primordial que el promotor sea consciente de la importancia del papel que desempeña, y - que logre identificarse con la problemática general de la comunidad donde se ubica. Esta identificación le permitirá "establecer una relación coherente entre las necesidades de los adultos y el programa educativo; valorar en su justa dimensión el compromiso contraído para el logro del proyecto; establecer una relación de igualdad y cooperación para con los miembros de la comunidad; comprender que la cooperación y la relación de igualdad entre promotor y comunidad, son elementos primordiales que debe obtener desde el inicio de su trabajo"<sup>10</sup>.

2.1. El promotor, la comunidad y la participación. Dado que un fin último del proyecto es "el mejorar las condiciones de vida de los individuos y un mayor desarrollo de la comunidad"<sup>11</sup> la participación comunitaria se hace indispensable, así como la solidaridad de los miembros de la comunidad.

Ante esto, el papel del promotor será el de "incidir en la comunidad como un elemento que propicie una actitud crítica de los adultos hacia sus condiciones de vida; el estableci

miento en estrecha colaboración con la comunidad, de una relación coherente entre sus necesidades e intereses y el programa educativo; que los adultos pongan en práctica los conocimientos que vayan adquiriendo y que se sirvan de ellos para dar solución a problemas y necesidades presentes; que la comunidad adquiriera una visión general de la situación del país, profundizando un poco más en el estudio de su región; el intercambio de experiencias, de comité a comité, de comunidad a comunidad...; la obtención de apoyo de instituciones estatales que trabajan en la región...; el arraigo de la gente a su comunidad evitando así la emigración hacia las zonas urbanas..."<sup>12</sup>.

Una vez más se enfatiza la importancia de la participación de la comunidad en el programa desde el inicio mismo, y esta participación será propiciada en buena medida por las acciones del promotor.

Sólo así, con la participación conjunta del promotor y la comunidad, con la vinculación de la problemática cotidiana al proyecto educativo, se logrará que "la educación que los adultos obtengan... (vaya) más allá del contenido de los libros" y propicien la solidaridad, la cooperación y el intercambio de experiencias que todo adulto tiene<sup>13</sup>.

2.2. Funciones del promotor. El promotor es un agente acelerador del proceso educativo del adulto. Si bien, en la educación de adultos es el mismo adulto quien conduce su proceso de aprendizaje y cambio de actitudes; si es él quien se autoe

duca, existen sin embargo algunos factores que obstaculizan e se proceso. Es así que situaciones tales como la falta de tiempo, la falta de información sobre alternativas y medios disponibles, así como la existencia de mitos sobre la incapacidad de aprendizaje del adulto, "crean la necesidad específica del promotor, y delínean en forma general sus funciones y tareas"<sup>14</sup>: a) investigación de las necesidades y recursos de las comunidades, para detectar las necesidades de aprendizaje...; b) la promoción...; c) el apoyo indispensable para lograr la perseverancia; y d) la evaluación...

### 3. EL CIRCULO DE ESTUDIO.

Como se ha señalado con anterioridad, el PROCEPA es un programa educativo de modalidad no-formal, que originalmente se destina a las zonas rurales, para luego extenderse a las zonas marginadas urbanas.

Dado que este proyecto se ubica en el sistema abierto de enseñanza, una de las acciones del promotor de educación para adultos, es la formación de estos círculos de estudio. Por tanto, es conveniente dejar claro qué se entiende por círculo de estudio, cómo funciona y quiénes son los sujetos que lo conforman.

3.1. Definición. El círculo de estudio es "un grupo de personas que se reúnen periódicamente con el propósito de ayudarse mutuamente a estudiar"<sup>15</sup>. Es así, que la participación en

un círculo de estudio facilita el aprendizaje al intercambiar experiencias, ampliar conocimientos y resolver dudas.

Dado que un círculo de estudio puede ser formado por cualquier persona que desee reunirse con otra(s) para ayudarse mutuamente en el proceso de aprendizaje, éstos resultan grupos heterogéneos.

3.2. Funcionamiento. Pueden distinguirse tres etapas:

a) Etapa de formación: parte de la promoción y es una función que está a cargo de promotores y asesores. Consiste en tres momentos: conocer a quienes desean estudiar, proporcionar la información necesaria, y formar propiamente el círculo de estudio.

b) Etapa de integración: comienza desde la primera reunión y es un proceso que se va dando a través de las acciones. Se considera que se ha logrado la integración, cuando los miembros se conocen como personas, se identifican finalidades comunes, se aceptan y respetan, se ayudan mutuamente y tratan de lograr las metas planteadas uniendo esfuerzos.

c) Etapa de consolidación: se caracteriza porque el trabajo académico se fortalece. En esta etapa se recomienda estimular otras actividades para extender la atención a los intereses de los adultos además de la educación básica.

3.3. El asesor. El asesor participa en el aprendizaje del adulto. Su acción es indispensable para el buen funcionamiento del círculo de estudio, ya que "orienta, guía, apoya y motiva las actividades del estudiante"<sup>16</sup>. La función del asesor es -

"participar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes"<sup>17</sup> fomentando en ellos "una actitud permanente de estudio autodidacta"<sup>18</sup>.

Para ser asesor únicamente se requiere ser mayor de 15 años, haber estudiado la secundaria, y tener verdaderos deseos de ayudar a estudiar.

#### 4. CARACTERISTICAS DE LA POBLACION EN QUE SE UBICA EL PROGRAMA.

Como ya se ha señalado, este estudio pretende evaluar una experiencia concreta en la implementación y desarrollo del PROCEPA, y es a partir de ella, que se realizará la evaluación correspondiente.

La experiencia se ubica en la población de Tixcáncal, localizada a 210 kilómetros aproximadamente al oriente de la capital del estado de Yucatán. El período en que fué realizado el programa fué de febrero a junio de 1981.

4.1. Características regionales. Esta población pertenece al municipio de Tizimín, y como ya se mencionó, se encuentra al oriente del estado de Yucatán.

Las principales líneas de producción de la región son la agricultura y la ganadería. La primera es considerada como la más importante ya que es realizada por la mayoría de la población rural con técnicas de producción tradicionales -sistema

de roza, tumba y quema-.

La ganadería, introducida recientemente, es la actividad desarrollada por aquéllos que cuentan con mayores recursos económicos -pequeños propietarios-, y muy escasamente por ejidatarios.

El clima es caracterizado como tropical con lluvias en verano y sequías en invierno. La temperatura media anual es de 25°C, con una máxima de 40°C y una mínima de 12°C.

El período de lluvias se da normalmente de marzo a noviembre, habiendo una precipitación media anual en esta área de 1.100 m/ms. A fines de noviembre se inicia el período de sequías que finaliza a fines de abril.

Respecto a su ecología, la zona forma parte de lo que se llama plataforma en Yucatán. La constitución está dada por calizas que se originan de tierras calcáreas y depósitos aluviales. Por su parte los suelos se caracterizan por su condición calcárea y frecuentes grietas. La capa de suelo es delgada y proviene en buena parte de la roca caliza que con las lluvias deja como residuo piedras y tierra de color rojo.

El relieve de la zona es prácticamente plano, con una pendiente leve y microrelieve ondulado.

La zona carece de ríos o arroyos superficiales. El agua de lluvia se filtra a través del suelo y entre las fisuras de



la caliza. Los lugares donde el agua es acumulada son conocidos como cenotes, los cuales se aprovechan para la irrigación de pequeñas áreas compactas.

4.2. Características de la comunidad. Esta comunidad rural ubicada a 44 kilómetros de la ciudad de Tizimín, tiene una extensión de 8,147 has. Los datos del censo de 1980 arrojan una población total de 1,153 habitantes, conformada por un 48% de población femenina, y un 52% de población masculina. El total de familias que habitan en la comunidad es de 167, y están conformadas en su mayoría entre 4 y 7 miembros.

La población se distribuye de la siguiente manera:

menores de 16 años -	543	47%
de 17 a 30 años -	269	23%
de 31 a 45 años -	245	21%
mayores de 45 años -	96	8%

Otros datos importantes:

Población en edad escolar: 290

Población mayor de 16 años: 610

De esta población mayor de 16 años, el 43% es monolingüe (lengua maya), y el 57% es bilingüe. El 52% lee y escribe mientras que el 48% es analfabeta.

El 5 de marzo de 1981, se realizó un Censo Educativo (Apéndice 2) en la población de Tixcáncal, como paso previo a la introducción del programa, y con el objeto de recabar in-

formación acerca de la población demandante de educación básica.

El total de personas censadas, mayores de 15 años de edad, fué de 501, de las cuales 249 (49.7%) resultaron analfabetas; 223 (44.5%) demandantes de primaria; 26 (5.2%) resultaron demandantes de secundaria; y 3 (.6%) manifestaron poseer estudios completos de secundaria, u otros estudios.

Asímismo se obtuvo información acerca de las instituciones educativas con que contaba la localidad, siendo éstas una escuela de enseñanza pre-escolar, y una escuela primaria federal.

En el Apéndice 3 se puede encontrar información adicional sobre la comunidad estudiada.

## CAPITULO III

### INTRODUCCION A LA EVALUACION DEL PROGRAMA

Una vez descrito el PROCEPA -objeto de estudio-, se pretende revisar someramente algunas de las diferentes conceptualizaciones de evaluación, así como de los distintos procesos evaluativos, para luego definir el modelo en que se basará el presente trabajo.

La investigación evaluativa, según Carol H. Weiss busca "medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar - la programación futura"<sup>1</sup>. Asimismo, considera que existe una noción fundamental en torno al proceso evaluativo, y es que, en todo programa y/o proyecto "hay metas; existe una actividad planeada (...) que apunta a alcanzar esas metas: se ha hecho una medición del grado en que se han alcanzado las metas"<sup>2</sup>, y añade la necesidad de establecer controles en el proceso evaluativo con el fin de que el investigador sepa "si - fué el programa lo que condujo a la realización de los fines..."<sup>3</sup>.

Puede señalarse que la tarea evaluativa consiste en<sup>4</sup>:

- a) Buscar las metas del programa;
- b) Traducir las metas a indicadores mensurables de la realización del objetivo;
- c) Reunir datos de los indicadores, correspondientes a quienes participaron en el programa (y a un grupo de control equivalente que no participó); y
- d) Comparar los datos de los participantes (y de los controles) con los criterios de realización de las metas.

Esta labor que parece tan sencilla, en la práctica se complica. Debido a esto, es necesario e importante clasificar a las partes que componen el programa. "Cada elemento, (...) que presumiblemente afectará a los resultados, es observado, definido y clasificado. Las diferencias que van apareciendo entre grupos, entre actividades, nos proporcionan información acerca de lo que da buenos resultados y de lo que no sirve para alcanzar las metas del programa"<sup>5</sup>.

Por lo tanto, la estrategia a seguir en un proceso evaluativo según Weiss<sup>6</sup> consta de 7 pasos:

- a) Formulación de las metas, mismas que serán los criterios de evaluación.
- b) Elección entre metas múltiples.
- c) Investigar consecuencias imprevistas.
- d) Medir resultados.
- e) Especificar qué es el programa.
- f) Medir los insumos del programa y los procesos intercurrentes.
- g) Reunir los datos necesarios.

Sin embargo, la medición puede considerarse únicamente - como una etapa de la evaluación. Los datos obtenidos tendrán que interpretarse "y la interpretación es el componente que - distingue la evaluación de la simple medida"<sup>7</sup>. Es así, que la evaluación es definida como "... una colección de conceptos y prácticas que han demostrado su utilidad (...) y que se aplican de modo tal que puedan contribuir al perfeccionamiento de las actividades prácticas"<sup>8</sup>.

#### 1. EVALUACION EDUCATIVA: CONCEPTUALIZACION Y TENDENCIAS.

Todo lo anteriormente expuesto se refiere al proceso de evaluación de programas y proyectos, lo cual ha sido objeto - de una mayor atención en los años recientes. Este renovado interés ha tenido particular influencia en el análisis de pro - yectos educativos.

Son tres tendencias fundamentales que influyen en el desarrollo de la evaluación educativa<sup>9</sup>:

- a) "la que conceptualiza a la evaluación educativa como un - conjunto de procedimientos orientados a la constatación y medición de aprendizajes";
- b) la que presenta "como un proceso que reviste distintos - grados de formalidad, con la común característica de consistir en la elaboración y determinación de un juicio emitido - por quien o quienes, en un momento dado, son considerados como expertos"; y
- c) "... el llamado enfoque de sistemas".

1.1. Enfoque sistémico. En este enfoque subyace "la idea de que los proyectos educativos pueden ser conceptualizados como sistemas sociales de transformación con cierto grado de apertura, que enfocándose a resolver necesidades específicas - existentes en un medio ambiente, organizan recursos de este medio y, a través de determinados procesos de transformación, producen resultados que significan un aporte a la satisfacción de esas necesidades existentes en el medio ambiente"<sup>10</sup>.

Este enfoque plantea diversos tipos específicos de evaluación<sup>11</sup>:

- a) "evaluación de contexto", cuyo objetivo es determinar el valor de los objetivos del proyecto educativo, en función de necesidades específicas existentes en el medio ambiente de operación;
- b) "evaluación de insumos", mediante la cual se establece la adecuación que tienen los recursos utilizados por el proyecto en función de los propósitos y objetivos del mismo;
- c) "evaluación de proceso", conceptualizada como el conjunto de actividades realizadas durante la ejecución del proyecto y que se encaminan a: supervisar permanentemente las acciones realizadas; detectar y solucionar los obstáculos inmediatos de operación; e integrar los procedimientos, prototipos, mecanismos y materiales de apoyo desarrollados de conformidad a condiciones de coherencia y operatividad que resultan válidos para las poblaciones-meta en que se realizan las actividades del proyecto;
- d) "evaluación de productos", que busca generar procesos y criterios de valoración con el fin de estructurar las deci

siones de reciclaje "orientadas hacia el desarrollo extensivo, generalización, cancelación, o modificación permanente de componentes fundamentales o de la totalidad de los programas o proyectos de desarrollo"<sup>12</sup>.

Desde este enfoque, es posible conceptualizar cuatro momentos evaluativos, cada uno de ellos con su propio contenido y propósito educativo<sup>13</sup>:

- a) Evaluación de contexto cuyo propósito es la generación de procesos y criterios de valoración, para la estructuración de decisiones de planeamiento;
- b) Evaluación de insumos cuyo propósito es la generación de procesos y criterios de valoración, para la estructuración de decisiones de programación;
- c) Evaluación de procesos cuyo propósito es la generación de procesos y criterios de valoración, para la estructuración de decisiones de ejecución;
- d) Evaluación de productos cuyo propósito es la generación de procesos y criterios de valoración, para la estructuración de decisiones de reciclaje.

Estos distintos tipos de evaluación representan ellos mismos componentes y resultados de acciones educativas.

1.2. Modelos de evaluación. La evaluación de los programas educativos se enfrentan en la práctica, al problema de la multiplicidad de modelos. Por otra parte, la conceptualización del proceso educativo no es única, sino por el contrario, —

existen diversas concepciones de lo que es la evaluación educativa y abundan los llamados modelos de evaluación. Estos modelos pueden agruparse de la siguiente manera<sup>14</sup>:

- a) Aquéllos que pretenden conformar una teoría general de la evaluación...;
- b) Los fundamentados en la identificación de estructuras comunes a los proyectos educativos, desde el punto de vista de sistemas de transformación;
- c) Aquellos centrados en la proposición de estrategias generales para realizar evaluaciones de proyectos, tales como:
  - c.1. Evaluaciones mediante distintas formas de comparación entre metas y resultados.
  - c.2. Evaluación "libre de metas", a través de la valora --ción de resultados, hayan sido previstos o no, mediante metas propuestas por el proyecto.
  - c.3. Evaluación a través de procesos similares a las auditorías...
  - c.4. Evaluación a través de procesos similares a los judiciales...
  - c.5. Evaluación a través de procesos encaminados al esta -blecimiento de la asociación causal entre el proyecto y sus resultados. Los llamados "diseños experimentales y quasi-experimentales" integran básicamente este tipo de estrategias.
  - c.6. Evaluación a través del establecimiento de relaciones de insumo (recursos) y producto (resultados) dentro -del proyecto.
- d) Modelos centrados en la evaluación de componentes relevantes de los proyectos. Destacan los que se orientan a la evaluación del aprendizaje y los que se enfocan a la evaluación de procesos y materiales de apoyo para la facilita -ción del aprendizaje.



Esta diversidad de modelos se sustentan en una variedad de "significados teóricos". Se tiene así que la evaluación es conceptualizada: a) "... como componente de un ciclo orgánico de los procesos de administración y planeamiento; b) ... como un proceso de análisis de discrepancias existentes entre los objetivos y logros de los proyectos; y, c) ... como un conjunto de procedimientos destinados a describir de manera precisa el medio ambiente de operación, los recursos aplicados en procesos ejecutados y los resultados obtenidos... Particularmente se establece, como procedimiento de evaluación, la determinación de relaciones entre estas distintas características de esos mismos proyectos"<sup>15</sup>.

## 2. PROPUESTA DE MODELO DE EVALUACION.

2.1. Conceptualización. En el presente trabajo, la evaluación será entendida "como un proceso de análisis de discrepancias entre antecedentes y consecuencias de determinadas transformaciones observadas en los programas y proyectos, particularmente de las discrepancias existentes entre los objetivos y logros de los proyectos"<sup>16</sup>, donde el "antes" es el objetivo o meta, y el "después" es el logro o resultado.

Por lo tanto, el modelo de evaluación utilizado se centra en la proposición de distintas estrategias, en este caso, mediante formas distintas de comparación entre metas y resultados.

2.2. Criterios operativos de valoración. La evaluación no - consiste únicamente en la medición de resultados, sino es necesario la interpretación de los mismos. Dado que "la evaluación plantea el problema fundamental de la valoración de los proyectos educativos..., el proceso educativo sólo se justifica, en último término, por la afiliación a un conjunto determinado de criterios de valor"<sup>17</sup>. Evaluar es valorar, asignar valor. Por lo tanto, cualquiera que sea el concepto de evaluación, los procedimientos de dicho proceso deberán estar asociados con criterios definidos de valoración.

Los programas educativos generalmente tienden a utilizar los siguientes criterios operativos de valoración<sup>18</sup>:

- a) Es valioso el cumplimiento de los objetivos del programa, - dado que éstos expresan la razón de ser del mismo.
- b) Es valioso el resultado que supera los resultados comúnmente alcanzados por programas de similar naturaleza. Estos - resultados se asocian con un avance cualitativo del programa.
- c) Es valioso obtener beneficios que superen los costos... Este tipo de relación es valioso dado que es asociado con un ordenamiento eficaz de los resultados destinados a los programas.

El criterio operativo de valoración utilizado en este caso será "el logro de los objetivos". Sin embargo, si se acepta que "evaluar es valorar", es necesario dilucidar si los objetivos del programa estudiado están relacionados con algún -

valor que pueda garantizar su legitimidad, antes de considerar el logro de estos objetivos como el criterio operativo de valoración.

2.3. Modelo de evaluación adoptado. Se reconocen las posibilidades del modelo de evaluación anteriormente propuesto, pero con el fin de reforzar dicho modelo, en el presente estudio, se retoman ciertos conceptos del "enfoque sistémico". Desde esta perspectiva se plantean básicamente dos momentos evaluativos: la evaluación de contexto y la evaluación de productos, sin dejar de considerar la importancia que tiene, en un momento dado, el análisis de las acciones realizadas en la etapa operativa, es decir, la evaluación de procesos.

El enfoque sistémico presenta diversas posibilidades para el análisis de la educación como parte de programas y proyectos de desarrollo. Es así, que al analizar un proyecto educativo en el marco de procesos de desarrollo, desde un enfoque totalizador, es decir, sustentándose en la teoría de los sistemas, permite evitar el tratar "a la educación como si fuera un fin en sí misma, en lugar de considerarla como un medio..., como un proceso para vincular al hombre con su medio, aunque debe reconocerse que los objetivos o los incentivos no pueden provenir de ella sino del propio medio"<sup>19</sup>.

Desde el punto de vista de la teoría de los sistemas, un sistema es considerado "como una colección de componentes interrelacionados e interdependientes que interactúan dentro de

ciertos límites"<sup>20</sup>, y el cambio social como "una consecuencia de la medida en que se combinan entre sí las partes del sistema o de la medida en que el sistema se combina con otros que lo rodean o interaccionan con él"<sup>21</sup>.

Estos conceptos teóricos avakan el comentario de Aníbal Buitrón, al referirse al fracaso de las campañas de alfabetización y los proyectos de desarrollo de la comunidad, manifestando que "el primer error y el más importante (...) es haber creído que se pueden resolver todos los problemas económicos, sociales, culturales y políticos solamente con la educación"<sup>22</sup>

Sobre este mismo tópico, John Oxenham manifiesta que -- "... la alfabetización en sí misma no es viable, salvo para u nos cuantos que saben exacta y urgentemente lo que necesitan para capacitarse. Para que tenga cierto éxito, la alfabetización siempre debe integrarse a un conjunto, lo que equivale -- decir que los demás componentes son necesarios para la alfabetización, pero no que ésta sea necesaria para que los demás -- componentes tengan éxito"<sup>23</sup>.

Por último, la utilización del análisis sistémico permite a los agentes de cambio "a) ... evitar el error de pensar simplemente en la línea causa-efecto; b) ... justifica lo que se incluirá o se excluirá temporalmente en la observación, y en la interpretación; c) ... predecir lo que ocurrirá si no se aplica una fuerza nueva o externa; d) ... cierta orientación para definir, en una situación dada, qué es relativamente duradero y estable, y qué es cambiante; e) ... distinguir

entre lo básico y lo meramente sintomático; f) predecir lo que ocurrirá si no interfieren en los acontecimientos y si intervienen; g) ... orientación para elegir los puntos de intervención... El uso más efectivo de este enfoque teórico exige que se identifiquen correctamente los componentes y las relaciones del sistema... Los esfuerzos del cambio, incluyendo los que implican los programas de educación formal y no-formal, deben planificarse admitiendo la naturaleza interdependiente del sistema del cual forman parte<sup>24</sup>.

2.4. Niveles de evaluación. La evaluación del programa educativo PROCEPA, pretende realizarse en tres niveles.

Los niveles de evaluación pueden ser definidos de la siguiente manera.

Un primer nivel es el análisis del documento. Con la utilización de los criterios de evaluación seleccionados con anterioridad, se pretende evaluar los objetivos planteados en el texto, y detectar los ejes modulares del programa. Este primer nivel queda ubicado en el momento evaluativo de contexto, y permitirá detectar el grado de legitimidad de los objetivos propuestos, así como realizar una valoración de los mismos.

El segundo nivel de evaluación se refiere al análisis de la etapa operativa, constituyendo la evaluación de procesos. Es en este momento evaluativo cuando se confrontan las actividades programadas con las actividades realizadas durante la e

jecución del programa.

En el tercer nivel de evaluación se pretende comparar metas y resultados, utilizando como criterio operativo de valoración "el logro de objetivos". Por tanto, los criterios de evaluación utilizados en este nivel son, en su mayoría, derivados de los objetivos mismos del programa. Esto permitirá detectar las discrepancias existentes entre los objetivos propuestos y los logros obtenidos.

Hay que señalar que existen dos categorías que no provienen de los objetivos. Uno de ellos se deriva del marco social en que se inserta el programa, y el otro, de la esencia participativa de este nivel de evaluación.

Desde la perspectiva del enfoque sistémico, este tercer nivel queda ubicado en el momento de la evaluación del producto. En este momento evaluativo, la participación comunitaria se constituye en parte esencial, por lo que en la evaluación de productos se incluye una investigación de campo. De esta forma, se intenta evaluar los logros y resultados con base en la percepción y valoración de la propia comunidad participante.

A continuación se incluye el esquema del Modelo de Evaluación propuesto y adoptado en este trabajo evaluativo.

MODELO DE EVALUACION PROPUESTO PARA  
EVALUAR EL P R O C E P A.

1o. Nivel - EVALUACION DE CONTEXTO (Documento PROCEPA) -----> Valoración de objetivos

Criterios de evaluación:

1. Jurídico-Social - a) Marco jurídico  
b) Demanda social
2. Participación
3. Autodidactismo
4. Motivación

2o. Nivel - EVALUACION DE PROCESOS (Acciones) -----> Acciones programadas  
= ≠  
Acciones ejecutadas

3o. Nivel - EVALUACION DE PRODUCTO (Percepción comunitaria y evaluación de los resultados)  
-----> Objetivos = ≠ Logros

Criterios de evaluación:

1. Demanda social
2. Motivación
3. Participación
4. Autodidactismo
5. Acreditación
6. Movilidad social
7. Incorporación a una actividad productiva
8. Desarrollo individual y mejoramiento de las condiciones de vida
9. Percepción y valoración

## CAPITULO IV

### EVALUACION DE CONTEXTO

El análisis del documento del programa en estudio constituye un primer momento evaluativo. Es decir, se pretende realizar una evaluación de contexto, como paso previo a la evaluación de procesos y los resultados obtenidos en función de las metas propuestas.

Con la evaluación de contexto -primer nivel de evaluación-, se intenta determinar el valor de los objetivos del programa en función de necesidades específicas existentes en el medio en que se ejecuta.

#### 1. CRITERIOS DE EVALUACION.

A continuación se ennumerarán los criterios que serán utilizados en este primer nivel, y se explicará su origen y propósito.

- a) Jurídico-social. El origen de este criterio es supraestructural, es decir, que no es derivado del programa, sino del marco jurídico-social en que se encuentra inmerso. Este criterio encierra dos dimensiones:



a.1. La dimensión A, permitirá valorar los objetivos analizando el grado de concordancia existente entre ellos y las leyes -marco legal-, en que el programa se fundamenta. Esto se logrará comparando los objetivos del PROCEPA con los objetivos y características de las leyes que constituyen el marco jurídico:

PROCEPA = ≠ Marco Jurídico

a.2. La dimensión B, determinará el grado de legitimidad - del PROCEPA. Es decir, al comparar los objetivos perseguidos con las necesidades existentes en una determinada comunidad en la que se introduce el programa, se podrá analizar el grado de concordancia entre el PROCEPA y una realidad social:

PROCEPA = ≠ Demanda social

b) Participación. Este criterio de evaluación es derivado de los objetivos del programa, ya que uno de ellos es el conseguir una conducta participativa por parte de los destinatarios. Por tanto, la participación, desde esta perspectiva, se constituye en una variable dependiente (VD):

PROCEPA	----->	Objetivos	{	.....
(VI)		(VD)		.....
				participación
				.....

Este objetivo resulta primordial si se considera que el éxito del programa está sustentado fundamentalmente en la participación comunitaria, tal y como es señalado en el documento.

Por lo tanto, al considerar a la participación como neces

saría para el logro y realización de los objetivos fijados en el programa, esta categoría se constituye a su vez en una variable independiente (VI):

Participación ----> logro de objetivos ----> Exito PROCEPA  
 (VI) ----- (VD)

c) Autodidactismo. El autodidactismo es presentado como otro de los objetivos del PROCEPA, por lo que es éste el origen de su selección como criterio de valoración. Se pretende, valorar el objetivo en sí, con el fin de determinar si existen las instancias y condiciones necesarias para el fomento y logro del mismo, y por tanto, del éxito del programa.

d) Motivación. Al revisar cuidadosamente el documento del PROCEPA, se detectó una variable psicosocial: la motivación. Esta variable, con carácter implícito, emerge a lo largo del texto como una variable indispensable de la cual dependerá, en cierta medida, el funcionamiento positivo del programa, y el éxito del mismo.

Considerando la importancia de esta variable psicosocial se le incorpora como un criterio de evaluación para ser utilizado en este primer nivel evaluativo.

Para efecto de este estudio, el concepto de motivación estará fundamentado en la teoría relacionista, la cual sostiene que "la conducta es una función de relación". Es decir, comportarse significa entrar en relación con algo, y

"la motivación es el aspecto dinámico de esta función relacional"<sup>1</sup>. La motivación desde el enfoque de la teoría relacionista "designa el aspecto dinámico y direccional (electivo o preferencial) de la conducta como también el conjunto de los procesos que lo constituyen". La necesidad se refiere "al fondo dinámico de la motivación..., y los motivos son las necesidades consideradas en las cosas concretas; constituyen el componente dinámico y direccional del acto concreto"<sup>2</sup>.

De esta forma se pretende analizar la conducta del adulto frente al PROCEPA, no sólo como una respuesta ante un estímulo (E → R), sino como una función de relación.

El objetivo es encontrar la relación existente -si es que la hay-, entre los intereses y necesidades inmediatas de los habitantes de la población estudiada, y el PROCEPA. Es decir, se intenta analizar si los objetivos propuestos en el programa se constituyen en necesidades requeridas para el funcionamiento óptimo del individuo. Este análisis resulta importante dado que los motivos o necesidades concretos del individuo conforman el componente dinámico y direccional del acto concreto. De aquí la relación estrecha entre este criterio y los anteriormente mencionados, principalmente los que se refieren a la Demanda social (criterio Jurídico-social, dimensión B), y a la Participación.

Si lo que pretende el programa está directamente relacionado con lo que la población demanda, requiere o necesita, en forma inmediata y concreta para su desarrollo indivi -

dual y colectivo, social y económico, los destinatarios - participarán dirigiéndose conductualmente hacia el objeto-meta constituido, en este caso, por el PROCEPA.

Es decir, existe una relación entre la Demanda social, - la Motivación, y la Participación. Si el PROCEPA responde a la Demanda social, existirá una mayor motivación en el - individuo, y por tanto una mayor participación en el programa.

## 2. EVALUACION DEL DOCUMENTO.

### 2.1. Criterio Jurídico-social.

2.1.1. Dimensión A: Marco jurídico. Como primer paso en este proceso evaluativo, se requiere analizar los objetivos y - características de las leyes que enmarcan el programa estudiado, y que constituyen a su vez su fundamentación. Al hacer una revisión histórica de las acciones estatales respecto a la educación, se hizo mención a dichas leyes.

Primeramente se analizará en forma breve, la Ley Federal de Educación, expedida el 27 de noviembre de 1973, dentro del marco de la Reforma Educativa llevada a cabo en el sexenio echeverrista (1970-1976). Luego se procederá al análisis somero de la Ley Nacional de Educación para Adultos, expedida el 31 de diciembre de 1975. Por último se definirán los ejes modulares del PROCEPA, para así concluir la evaluación del docu

mento a partir del criterio mencionado en su dimensión A.

2.1.1.1. Ley Federal de Educación (Apéndice 4).

A. En esta Ley se concibe a la educación<sup>3</sup>:

- a) como "un medio para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura",
- b) como "un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad",
- c) como "factor determinante para la adquisición de conocimientos",
- d) como factor determinante para "formar el sentido de la solidaridad social".

B. Se recalca la importancia de la modalidad extraescolar en sus tres niveles (elemental, media y superior).

C. Se considera que la finalidad del sistema educativo es:

- a) "permitir al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social",
- b) dar oportunidad al trabajador para que, si así lo desea, pueda estudiar.

D. Entre las características más sobresalientes<sup>4</sup>:

- a) la educación "había de estar fundada en el diálogo, la participación y el consenso",
- b) "ser integral",
- c) "ser un proceso permanente...",

- d) "ser guiada por principios congruentes con la "apertura de mocrática"...",
- e) "centrarse en el maestro..., pero enfatizando el papel activo del alumno en el aprendizaje...".

2.1.1.2. Ley Nacional de Educación para Adultos (Apéndice 5)

A. La educación general básica para adultos:

- a) es concebida como parte del sistema educativo;
- b) destinada a los mayores de 15 años con estudios de prima - ria y/o secundaria incompletos;

B. La educación para adultos:

- a) se define como "una forma de educación extraescolar",
- b) y se basa en el "autodidactismo" y en la solidaridad so - cial".

C. Su objetivo principal:

- a) lograr que toda persona "pueda alcanzar el nivel de conoci mientos y habilidades equivalentes a la educación básica";
- b) lograr la participación general de la población ya que establece que "toda persona puede promover la educación para adultos o asesorarlos...".

D. Respecto a la operación se pueden ennumerar los siguien - tes pasos:

- a) El registro de la(s) personas(s) que desee(n) participar;
- b) en el proceso de aprendizaje son presentadas dos alternati - vas: en forma individual o en círculo de estudio;
- c) cada participante avanzará según su capacidad y posibilida

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

- des de tiempo;
- d) para un mejor funcionamiento de los círculos de estudio, y un mayor aprovechamiento de los participantes, se incorporan al proyecto los asesores;
  - e) los estudiantes son evaluados,
  - f) la SEP es la encargada de acreditar los conocimientos y otorgar los certificados correspondientes.

### 2.1.1.3. Identificación de los ejes modulares del programa.

Hay que tener presente que el PROCEPA es uno de los proyectos del subprograma de Educación para Adultos, que a su vez, se ubica en el Programa Nacional de Educación para Todos puesto en marcha en 1978.

Una vez ubicado el proyecto en su contexto global y marco jurídico, procede delimitar los objetivos, los cuales constituyen los ejes modulares de dicho programa.

El PROCEPA surge ante la necesidad de proporcionar apoyo y asesoría a quienes se interesan y adquieren los materiales de estudio. Respecto a las condiciones requeridas para que una comunidad cuente con el servicio que el programa proporciona se recomienda ver el Apéndice 1.

Como objetivos se identifican los siguientes:

- A. El PROCEPA se propone proporcionar orientación para conducir exitosamente el aprendizaje.

1980 AN 2727 2102  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- B. El PROCEPA se propone que los participantes lleguen a la etapa de acreditación.
- C. De los cuatro elementos que conforman el PROCEPA, tres están íntimamente relacionados con la participación de la comunidad:
- a) el comité, que es el conducto por el cual la comunidad se responsabiliza del programa,
  - b) el promotor, quien es seleccionado de entre varios candidatos con arraigo en la comunidad,
  - c) el centro, que es el local que se ubica en la comunidad

Por tanto, el PROCEPA descansa básicamente en la participación real y consciente de la comunidad.

- D. El PROCEPA se propone mejorar las condiciones de vida y un mayor desarrollo de la comunidad.
- E. El PROCEPA requiere de la colaboración y la solidaridad por parte de la comunidad.

2.1.1.4. Conclusiones. Si se considera que el PROCEPA no se da en forma aislada, sino que es parte de un sistema, es de esperarse que los objetivos propuestos por el programa sean congruentes con los objetivos perseguidos por el sistema educativo, y se fundamenten jurídicamente en las Leyes anteriormente mencionadas y analizadas.

Con el fin de indagar si existe o no dicha congruencia



a nivel documental, se utiliza el criterio jurídico-social - en su dimensión A -marco jurídico-, y se observan algunas relaciones conceptuales, mismas que son presentadas a continuación a manera de conclusiones.

a) Al hacer una comparación entre las distintas conceptualizaciones de la educación, se admite una congruencia. Se tiene que la Ley Federal de Educación concibe ésta "como un medio para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura", así como un "factor determinante para la adquisición de conocimientos". Por su parte, la Ley Nacional de Educación para Adultos, concibe a la educación para adultos como "parte del sistema educativo", y señala como objetivo primordial el "alcanzar el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes a la educación general básica". Por otra parte, el PROCEPA muestra congruencia con lo anterior, al proponerse "proporcionar orientación para conducir exitosamente el aprendizaje", - así como lograr "que los participantes lleguen a la etapa de acreditación".

b) La Ley Federal de Educación considera que el sistema educativo debe "permitir al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social". La Ley Nacional de Educación para Adultos concibe a la educación básica para adultos como "parte del sistema educativo". Por lo tanto, esta educación debe contribuir a que cualquier individuo sea capaz de adquirir los conocimientos necesarios para incorporarse y desarrollar una actividad productiva. En este punto se establece una relación respecto a un objetivo del PROCEPA: "mejo-

rar las condiciones de vida y un mayor desarrollo de la comunidad". Es decir, se infiere la existencia de una relación positiva entre la adquisición de conocimientos, la incorporación a una actividad productiva, y el aumento del nivel de vida de la población.

c) La Ley Federal de Educación señala que el sistema educativo debe permitir al trabajador estudiar si así lo desea. La Ley Nacional de Educación para Adultos, define a la educación básica para adultos como "una forma de educación extraescolar". Por su parte el PROCEPA, se ubica en la modalidad no-formal, por lo que permite incorporarse a quien desee participar ya sea individualmente o integrándose a un círculo de estudio.

d) La Ley Federal de Educación concibe a la educación como "un factor determinante para formar el sentido de solidaridad social", y la Ley Nacional de Educación para Adultos, señala que la educación para adultos se basa en el "autodidactismo" y en la "solidaridad social", como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura...". Por su parte, el PROCEPA es considerado como un programa de educación extraescolar, no-formal, por lo que el autodidactismo deberá ser fomentado. Para esto se requiere de la colaboración y solidaridad de la comunidad. En este aspecto se enfatiza la importancia de la participación de los asesores, quienes constituyen un elemento primordial para el funcionamiento de los círculos de estudio.

e) La Ley Federal de Educación concibe también a la educación como "un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad". Si el PROCEPA es considerado un programa educativo, se infiere que se espera que este programa contribuya al desarrollo individual y al cambio social (microsocial).

f) La educación, según los fundamentos legales, está basada en "el diálogo, la participación y el consenso". El PROCEPA, como programa educativo, descansa en la participación propositiva e intencional de la comunidad. La participación se hace necesaria desde antes de la instrumentalización del programa, y el éxito de éste dependerá del grado de participación de la comunidad.

2.1.2. Dimensión B: Demanda social. En esta dimensión, el criterio jurídico-social permitirá evaluar si el programa responde a las necesidades inmediatas y concretas de la población destinataria.

Es muy importante dejar claro que la demanda social es entendida aquí, como las necesidades sociales y las carencias de un individuo o de una población.

2.1.2.1. Origen del PROCEPA. El programa se origina ante una necesidad: proporcionar apoyo y asesoría a toda persona que lo requiera. El PROCEPA ofrece orientación para conducir el aprendizaje del adulto, de tal manera, que éste llegue a la etapa de acreditación.

Por su parte el adulto que se interesa por lo que el programa le ofrece, se incorpora y adquiere los materiales didácticos, obteniendo orientación, asesoría y apoyo por parte de los elementos que participan en el programa.

2.1.2.2. Condiciones comunitarias. El PROCEPA se dirigió inicialmente al medio rural; sin embargo, se ha ampliado a las zonas urbanas marginadas.

Existen ciertos requisitos para que el PROCEPA sea implantado en una comunidad "x". Estos son:

- la existencia de una tienda o bodega CONASUPO,
- una población mayor de 2,000 habitantes,
- que la población hable castellano,
- la no existencia de otro servicio de educación para adultos,
- la no existencia de una Sala de Cultura del CONAFE.

Asimismo, existen otros factores importantes que se deben tomar en cuenta para la selección de las comunidades y la creación de los comités: la dispersión de la demanda potencial, la densidad de la población, los polos de desarrollo, la ubicación de las tiendas y otros.

2.1.2.3. Conclusiones. Al analizar el documento bajo el criterio jurídico-social en su dimensión B -Demanda social-, se requiere comparar los objetivos del PROCEPA, así como lo que éste ofrece, y la realidad social: aquélla en la que se halla inmersa la comunidad específica en que se proyectó implantar y ejecutar el programa.

De aquí la importancia de los datos recabados por el Censo Educativo realizado antes de la instrumentalización del programa, aunque hay que señalar que ya habíase tomado la decisión de realizar dicho programa en la comunidad estudiada. (Apéndice 2)

Tomando en consideración esta información, se puede afirmar que el PROCEPA, a nivel documental, ofrecía la posibilidad de que el adulto se alfabetizara y concluyera sus estudios primarios y/o secundarios, llegando a la etapa de acreditación.

El PROCEPA se dirige por lo tanto, a la población adulta mayor de 15 años, analfabeta, o carente de los estudios primarios y/o secundarios.

Puede afirmarse que en la comunidad estudiada, desde la perspectiva de la demanda potencial, se hacía presente una condición necesaria: la necesidad por parte de la población de adquirir el alfabeto o la educación básica que ofrecía el programa. Esto queda manifiesto en los datos recogidos a través del censo, los cuales indican que de la población mayor de 15 años de edad, el 49.7% es analfabeta, 44.5% carece de primaria completa, y 5.2% demanda educación secundaria.

Por otra parte, y como ya ha sido indicado, existen ciertos requisitos para la selección de las comunidades en las que se introduce el PROCEPA. Es importante revisar dichos requisitos señalados en el documento, y dejar claro si están o

no presentes en la comunidad estudiada en el momento en que se decide implantar el programa.

De esta manera puede observarse que de esos requisitos se cumplen los siguientes:

- existe una tienda rural CONASUPO
- no existe otro servicio educativo dirigido a los adultos
- no existe una Sala de Cultura

Sin embargo, dos condiciones se hallan ausentes:

- la población total -en 1981-, era de 1,153 habitantes, sufriendo movimientos migratorios temporales debido a la subocupación o desocupación temporal.
- de la población mayor de 16 años, el 43% era monolingüe, teniendo un 57% de esa población que hablaba o mal hablaba el castellano.

De lo anterior puede concluirse, que el PROCEPA por un lado manifiesta cierta concordancia con una realidad social: la carencia de la educación básica y elemental a la que se tiene derecho. Ofrece acciones para cubrir esa necesidad existente en la comunidad.

Hasta aquí puede percibirse que la necesidad educativa existe y está presente en la comunidad. Más adelante se analizará si el objetivo primordial del programa, la acreditación, es también una necesidad inmediata y real para la población analfabeta o carente de educación básica de una comunidad rural.

Por otra parte, al decidir introducir el programa a la comunidad de Tixcáncal, se ignoran dos requisitos importantes y señalados en el documento del programa: una población mayor de 2,000 habitantes, y que ésta hable castellano.

En este primer nivel evaluativo, y utilizando el criterio jurídico-social, desde la perspectiva de la demanda social -carencias y necesidades sociales-, se advierte cierta concordanza entre lo manifestado en el documento y una realidad concreta, pero se ignora desde un principio, condiciones señaladas en el texto como indispensables para la selección de las comunidades que participarían y se beneficiarían del PROCEPA.

Desde un principio, Tixcáncal no llena todos los requisitos supuestamente necesarios para el desarrollo exitoso del programa. Se realiza la selección, se decide la comunidad, se pasan por alto ciertas condiciones, y se ignoran, aún confirmandose su ausencia mediante los resultados obtenidos del censo educativo efectuado el 5 de marzo de 1981, como parte de la fase promocional.

## 2.2. Criterio Participación.

2.2.1. Elementos del programa. Como ya se mencionó, el PROCEPA consiste en la expansión del servicio educativo en comunidades que cubran ciertos requisitos, organizando "mediante la decisión y acción de la propia comunidad, comités y promotores de educación para adultos".

Para la realización del programa se requiere de cuatro - instancias primordiales, de las cuales tres están íntimamente relacionadas con la participación comunitaria: el comité, el - promotor y el centro de educación para adultos. Una cuarta, - el coordinador, funge como el nexo entre el programa y la Ins- titución (SEP-DGEA), (SEP-INEA), por conducto, a su vez, del promotor.

El papel de este elemento es importante dado que es el - primer contacto del "programa" con la comunidad, no obstante, el coordinador no mantiene un contacto directo y personal con ella. De esta forma, es a través del coordinador que la comu- nidad se relaciona con el programa educativo. Por lo tanto, - las primeras acciones del coordinador -primeras acciones en la operacionalización del PROCEPA-, son determinantes, en -- cierta medida, en el desarrollo del mismo. Es importante te - ner ésto presente para no restarle el valor que como elemento activo tiene en la ejecución y los resultados del programa.

En el Apéndice 1 son descritos los elementos del progra- ma así como sus respectivas funciones. En el documento se en- fatiza la necesidad de la existencia de ellos para lograr un buen funcionamiento, ya que se considera que el PROCEPA descan sa principalmente en la participación comunitaria. Es decir, puede deducirse que, si de esas instancias -cuatro elementos- depende el que el programa sea realizado con éxito, se da por consecuencia lógica de su existencia, el logro de los objeti- vos propuestos.



Sin embargo, el considerar la simple presencia de dichos elementos como un factor suficiente para lograr un conducta - participativa, resulta cuestionable. Es necesario analizar - las condiciones en que actúan éstas, en caso de existir, y de tectar si son propicias para lograr la participación de la co munidad afectada.

2.2.2. Estrategia del programa. En este apartado se preten de encontrar las relaciones existentes entre la estrategia - propuesta en el documento del programa, y la participación de los beneficiarios. Es decir, el grado y el tipo de participa ción varía según la estrategia de la capacitación. Es perti - nente así, evaluar el documento, y para este fin concreto se utilizarán categorías de análisis como el contenido y la forma -trabajados por Emma León Vega, con base en lo propuesto por De León y Gámez-, para la evaluación del trabajo pedagógi co en programas de educación para adultos<sup>5</sup>.

2.2.2.1. Categorías de análisis. Como primer paso se plan - tearán los supuestos de esta categorización, para luego rela - cionar el programa estudiado con algun(Os) modelo(s) de capa - citación elaborados por Emma León Vega con base en la clasifi cación de Lautaro Prado<sup>6</sup>. (Apéndice 6)

Aunque el objeto de esta clasificación "se orienta a i - dentificar las opciones científico-técnicas en relación con - el mundo del trabajo y con el desarrollo que más directamente intervienen en la adopción o construcción de una estrategia - de capacitación"<sup>7</sup>, se considera en cierta medida útil dada la

relación estrecha entre la capacitación para el trabajo y la educación para adultos.

Contenido. "De la categoría contenido se tomará el aspecto referido a la relación del trabajo pedagógico con el desarrollo económico. En el caso de los modelos, se dará cuenta del apartado de los objetivos, (considerando) también la información general de dichos modelos"<sup>8</sup>.

Forma. "La categoría forma, girará alrededor de tres aspectos: la relación entre la dirección y la espontaneidad, entre lo colectivo y lo individual, y secundariamente, el método. Por ende, tratará los apartados relativos a la determinación de los contenidos, al límite informativo, a la responsabilidad y a la metodología didáctica dominante"<sup>9</sup>.

#### 2.2.2.2. Evaluación de la estrategia.

a) Contenido. Respecto a la vinculación de la educación con el orden económico y social, existen opiniones que señalan que los programas de educación para adultos proporcionan a la educación un valor intrínseco por lo que no es necesaria la verificación de su impacto en el orden socioeconómico y cultural<sup>10</sup>. Sin embargo, el PROCEPA busca incidir, en cierta forma, sobre el proceso socioeconómico y cultural, al tener como fin último el "mejorar las condiciones de vida de los individuos y un mayor desarrollo de la comunidad".

Esto significa que el programa estudiado considera a la educación, en cierta medida, como una variable interventora,

la cual influirá en el cambio social y en el desarrollo comunitario.

Sin dejar de considerar que los elementos explicativos - de esta dimensión no se ajustan del todo a la variable participación, pero tomando en cuenta la forma en que se concibe a la educación en el PROCEPA, éste puede ser relacionado con el modelo # 1, en la medida en que pretende impulsar el desarrollo socioeconómico proporcionando orientación para el aprendizaje, logrando la acreditación de los participantes y la obtención del certificado de estudios básicos y elementales.

Dicho de otra manera, participar en el programa y lograr los objetivos propuestos, es considerado, de alguna forma, como un medio a través del cual el individuo podrá adquirir más habilidades y mayor capacidad, teniendo así mayores oportunidades en su incorporación a la actividad productiva, y más posibilidades de mejorar sus condiciones de vida y de lograr un mayor desarrollo de la comunidad.

De esta forma, mientras los objetivos -contenido del programa-, se ajusten y respondan a las necesidades socioeconómicas y culturales, y su logro signifique un mejoramiento sustancial en la vida de los individuos, la participación de los destinatarios podrá ser lograda.

b) Forma. "Los aspectos de la categoría contenido, se expresan en el proceso educativo, como principios pedagógicos que se enuncian para dirigir las tareas educativas, y en ellos se

sintetizan los supuestos del aprendizaje, las características de los participantes, la intervención de éstos en el proceso, etc. Esta diversidad puede ser agrupada en torno a tres dimensiones de la categoría forma: Dirección/Espontaneidad, Colectivización/Individualismo, y Método. Estas dimensiones se -- construyen y operan en conjunto, teniendo como hilo conductor al proceso de la participación"<sup>11</sup>.

Se tiene así que, con la utilización de esta categoría - "forma" en sus tres dimensiones, se podrá determinar el grado y tipo de participación concebido, propuesto y permitido en - el PROCEPA. No hay que olvidar que en este nivel de evalua - ción, se evalúa el documento, es decir, lo establecido en el texto del programa.

Al revisar los modelos de capacitación utilizados en este trabajo, se admite la imposibilidad de ubicar al PROCEPA - en uno solo. Se acepta que el programa estudiado combina en - cierta forma dichos modelos.

Como ya se señaló, la categoría "forma" está directamen - te relacionada con los apartados referentes a la determina -- ción de los contenidos, al límite informativo, a la responsa - bilidad, así como al método didáctico que domina en el progra - ma. Estos aspectos serán analizados considerando las tres di - mensiones de la categoría mencionada.

b.1. Dirección/Espontaneidad. "Esta dimensión se advierte a través de la relación educando-educador, en la elaboración y-

uso de materiales, en la dinámica de los grupos, en las relaciones entre los miembros del grupo, en la estructuración de los cursos y en la definición de los contenidos"<sup>12</sup>.

Por otra parte, permite evaluar el grado de participación concebido en el programa, y que se revela en cierta medida al analizar los puntos relacionados a la determinación de los contenidos, al financiamiento, programación y ejecución del mismo.

Al intentar relacionar el PROCEPA con algún(os) modelo(s) de capacitación, se tienen las siguientes observaciones.

Respecto a la determinación de contenidos, concretamente los del programa aquí evaluado, esta tarea es realizada por expertos y técnicos de la Institución oficial (la SEP y/o el INEA), la cual a su vez, financia el programa.

Todo lo relacionado a la elaboración de materiales, definición de los contenidos, estructuración de los cursos, fué elaborado por un equipo de especialistas del CEMPAE.

Lo anterior significa que los beneficiarios del programa -la comunidad-sujeto-, no intervino mínimamente en la planeación, programación, ni estructuración del mismo. Desde esta perspectiva, el programa podría ser ubicado en el modelo # 1 y/o el # 2. La nula participación de los destinatarios revelan que al menos en las etapas mencionadas -planeación, programación y estructuración-, el PROCEPA constituye un progra-

ma más de aquéllos que se elaboran de "arriba hacia abajo", - proyectos y programas de "escritorio" que pocas veces toman - en consideración las necesidades fundamentales de la pobla - ción a la cual se destinan.

Sin embargo se reconoce la necesidad de la existencia y la presencia de elementos externos -programadores y técnicos expertos-, en la elaboración de los programas educativos. -- Las poblaciones a las que se destinan estos programas son ge - neralmente, carentes de los beneficios sociales y económicos, y por tanto de los conocimientos elementales y básicos que - permitan una participación "real" de estos sujetos en las -- etapas de elaboración y estructuración de los programas de - desarrollo y en particular educativos.

Al analizar el aspecto del financiamiento, el PROCEPA - puede quedar ubicado en el modelo # 1 y/o # 4. Si se conside - ra que en un primer momento el programa fué financiado por la Secretaría de Educación Pública--Dirección General de Educa - ción para Adultos, el programa se ubicaría en el modelo # 1. Sin embargo, en un segundo momento, el PROCEPA depende del - Instituto Nacional para la educación de los adultos, Organismo Descentralizado del Estado, ubicándose así, en el modelo - # 4.

Si se analiza la relación educando-educador, así como - las relaciones entre los miembros de los grupos, se detecta - claramente la concepción del círculo de estudios que se basa y promueve relaciones igualitarias y democráticas entre todos

Los participantes del programa en determinada comunidad.

Se señalan las relaciones esperadas entre el promotor y la comunidad, el promotor y los asesores, el asesor y los miembros de los círculos de estudio, y de los miembros entre sí.

En el aspecto relacionado con la ejecución, esta responsabilidad recae en el organismo que financia en una etapa inicial. Sin embargo en cierto momento de la operacionalización, intervienen los actores que efectivamente serán los ejecutores y de los cuales dependerá que el programa sea realizado con éxito. Es así, que en esta fase, la responsabilidad es transferida a los cuatro elementos: el coordinador, el promotor, el comité y el centro de educación para adultos.

Se encuentra así, cierta afinidad del PROCEPA con los modelos # 3 y # 4, en los cuales hay una propensión a que el papel principal lo cumplan los líderes formales o informales, con la participación de la comunidad<sup>13</sup>.

De esta manera en el documento se enfatiza que para el logro de los objetivos, el programa debe sustentarse en la participación comunitaria desde el momento mismo en que la comunidad tiene el primer contacto con el programa educativo. De aquí el papel fundamental del coordinador como el agente externo -nexo institucional-, que introduce el programa.

Sin embargo el PROCEPA busca y promueve que "el agente -

externo tome un rol secundario desde que se estimula al grupo a tomar el papel de agente de su desarrollo, apoyado en la producción de conocimientos surgidos del proceso investigativo"<sup>14</sup>. Desde esta perspectiva el PROCEPA se asemeja más aún al modelo # 4, en el cual se concibe a la participación como "el derecho de los individuos de intervenir en las acciones que son necesarias para su desenvolvimiento individual, familiar, vecinal, regional y nacional"<sup>15</sup>.

De esta forma se infiere un alto grado participativo por parte de los diversos actores, pero fundamentalmente de la comunidad, por lo que respecta a la etapa de operacionalización y ejecución del mismo. Se pretende que la participación sea lograda a través del compromiso y responsabilidad del grupo. Es por ello el papel fundamental del comité que es el conducto mediante el cual la comunidad se responsabiliza del programa.

Todas las acciones de los diferentes actores desde el inicio de su intervención, son concebidas como acciones democráticas, buscando siempre el consenso y el apoyo real a través de asambleas comunitarias, tomando decisiones en función de las necesidades surgidas y manifestadas por la base y no al revés, evaluando conjuntamente los logros y los obstáculos enfrentados.

Si las acciones del coordinador -nexo entre la institución y la comunidad-, las efectuadas por el promotor -intermediario entre el coordinador y la comunidad-, las que corres



penden al comité -medio a través del cual la comunidad se responsabiliza del programa-, están fundadas en la participación real, en la decisión democrática, en relaciones igualitarias - entre los participantes, no sólo podrá lograrse el cumplimiento de objetivos, sino se promoverá una mayor participación comunitaria en la búsqueda de un mayor desarrollo.

Si el PROCEPA se sustenta en la participación al mismo tiempo que la promueve, y tanto los actores como sus acciones la propician y fortalecen, se podrá lograr que, a pesar de ser un programa elaborado y diseñado de "arriba hacia abajo", se constituya en un programa no sólo para sino de la comunidad.

Si la población destinataria desde su primer contacto con el programa, conoce los beneficios del PROCEPA, y decide aceptar que éste sea implantado y ejecutado en su comunidad, estas primeras acciones comunitarias vienen a constituirse en alguna manera en indicadores del grado participativo de la base en todo el proceso y desarrollo del programa.

b.2. Colectivización/Individualismo. "Todo proceso puede poner énfasis en la intervención y en el resultado a nivel individual o colectivo. Puede contener elementos significativos - que impulsan el trabajo y los resultados colectivos, la socialización del conocimiento y las habilidades, o por el contrario, apoyar las tendencias individualistas"<sup>16</sup>.

Esta dimensión permite evaluar el alcance del programa y su orientación social. Si se considera una vez más los objeti-

vos del PROCEPA, se percibe como objetivo principal, el que una población analfabeta adquiriera el dominio de la lecto-escritura y las nociones elementales de matemáticas, y los adultos que así lo deseen, adquirieran los conocimientos necesarios para lograr la acreditación y certificación correspondiente a los niveles de primaria y secundaria.

Sin embargo, en el programa se espera que el objetivo mencionado conduzca a su vez, al mejoramiento de las condiciones de vida así como al logro de un mayor desarrollo de la comunidad. Esto es considerado como fin último del programa. Se enfatiza que para lograr éste, se requiere de la colaboración y solidaridad comunitaria.

De lo anterior se deriva que si bien el programa se concibe en primera instancia como instrumento de apoyo, orientación y guía del aprendizaje de los adultos participantes, de tal manera que éstos lleguen a la etapa de acreditación, sin embargo se revela más ambicioso y no se concreta a un simple logro individual.

Por otra parte se enfatiza la importancia del círculo de estudio como una modalidad educativa colectiva. A pesar de que se promueve y se intenta fomentar una formación autodidacta -individual-, ésta se orienta a la adquisición de conocimientos que posibiliten al individuo lograr beneficios personales pero encaminados a un fin último: el cambio social y el desarrollo comunitario. Todo esto, a su vez, permitirá propiciar una mayor cohesión y solidaridad social entre los miembros de

una comunidad.

De tal manera que se encuentra una relación entre el PROCEPA y el modelo de capacitación # 4 en la medida en que el programa aspira a convertirse en instrumento de socialización y síntesis cognitiva, e incentivar procesos de investigación desde la base, con una comprensión creciente globalizadora<sup>17</sup>.

Por lo tanto, desde la perspectiva de esta dimensión, se desprende que el programa estudiado es en su totalidad un programa con tendencias netamente colectivas, en que el fin último es genuinamente colectivo y comunitario: alcanzar un mejor nivel de vida y lograr un mayor desarrollo de la comunidad.

b.3. Método. Esta dimensión se refiere a los principios pedagógicos que son requeridos para la estructuración de técnicas educacionales, representadas en los diferentes materiales así como las técnicas específicas aplicadas.

En el programa estudiado, como modalidad abierta de educación, el estudiante adquiere apoyo mediante su integración a un "círculo de estudio", o a través del servicio de consultoría. El círculo de estudio es definido como un grupo de personas que se reúnen periódicamente con el propósito de ayudarse mutuamente a estudiar. Se consideran tres etapas: la formación, la integración y la consolidación.

Por otra parte, para que el círculo de estudio funcione, es indispensable la presencia del asesor quien orienta, guía,

apoya y motiva las actividades de los adultos, participando en el proceso de aprendizaje de los educandos.

Si se analizan cuidadosamente las diferentes etapas por las que atraviesa un círculo de estudio podrá verse la importancia que se le asigna a la conducta participativa de quienes lo integran. Se menciona el uso de técnicas grupales, técnicas de estudio en grupo, así como para estudiar de manera individual de tal manera que se propicie el autodidactismo.

Hay que recordar que los materiales y textos didácticos están concebidos de tal forma que el estudiante pueda por sí mismo adquirir los conocimientos necesarios para lograr la acreditación. Por otra parte, no debe olvidarse que la educación básica para adultos se basa en el autodidactismo y la solidaridad social. Por tanto, el papel del asesor es muy importante pues debe lograr mantener la cohesión grupal y la consolidación del círculo de estudio promoviendo otras actividades. Se pretende que el círculo de estudio se convierta en una agencia educativa donde los adultos logren finalidades de estudios formales y a la vez sean atendidas sus necesidades e intereses inmediatos.

De todo lo anterior se deriva que el PROCEPA desde la perspectiva del método, es decir, de los principios pedagógicos que lo fundamentan, es altamente participativo, y se sustenta en relaciones horizontales, donde a través de acciones colectivas se pretende lograr objetivos colectivos.

2.2.3. Conclusión. Si se analiza la participación en función de la elaboración y establecimiento de los contenidos de aprendizaje, resulta claro que el grado participativo permitido a los beneficiarios es mínimo y restringido. La intervención de éstos en la programación del PROCEPA, concretamente en los contenidos, resulta nula e inexistente. Sin embargo esta restricción va minimizándose en el momento de la instrumentalización y ejecución, al grado de que éste exige la participación -colaboración y solidaridad-, de toda la comunidad donde se implanta el programa.

Por otra parte, si la participación es analizada en función de los objetivos del PROCEPA puede observarse que existe una relación entre éstos y el desarrollo económico, ya que el programa se propone como fin último obtener resultados directamente relacionados al mejoramiento económico, así como con efectos positivos para toda la colectividad.

Ahora bien, si la participación es cuestión de forma, puede afirmarse que el PROCEPA es concebido como un programa altamente participativo. Se espera que si la participación se asocia a la programación, ejecución y evaluación, tanto en la discusión como en la acción, esta variable deberá surtir efectos<sup>18</sup> y resultados objetivos y observables en los individuos, en la comunidad y por ende, en el programa mismo.

Hay que tener presente que al enfatizar la conducta participativa de la comunidad en el programa, se acentúa dicha acción desde el inicio del mismo, a través de su desarrollo y e-

jecución, pero también se menciona la necesidad de que los educandos participen en la evaluación, promoviendo por parte del promotor, un proceso continuo de investigación participativa que permita adecuar el programa y sus objetivos a las necesidades y realidades de los sujetos y su comunidad.

Considerando los cuatro tipos de decisiones señalados por Zúñiga<sup>19</sup>, y teniendo en cuenta que una dimensión de la participación es la capacidad de tomar decisiones -la forma y grado de que un grupo pueda decidir respecto a sí mismo, al curso de su desarrollo, a los objetivos de la acción que pretende lograr-<sup>20</sup>, se puede afirmar que el PROCEPA promueve que el educando integrado al programa actúe como un sujeto con capacidad de decisión en la ejecución y/o en el reciclaje (evaluación). Las decisiones de planeamiento y estructuración, quedan fuera del control de los destinatarios del programa.

Sin embargo, si como se plantea en el texto, se acepta, -impulsa y apoya que el educando decida en la fase operativa, -así como en una acción evaluativa, las relaciones entre todos los actores del programa -institucionales y comunitarios-, serán fortalecidas. Asimismo, la cohesión social tendrá que ser mayor logrando una actitud más solidaria y cooperativa entre los miembros de la comunidad.

Esta situación resulta un pequeño avance para aminorar los efectos negativos que pudieran tener los programas diseñados en forma lineal y autoritaria.

Con la intervención de los adultos-educandos en cierto tipo de decisiones -por lo menos las "aceptadas" y promovidas abiertamente en el programa-, se propiciará que la comunidad haga suyo el programa del cual ella es sujeto.

Este tránsito de un programa para la comunidad, concebido y diseñado por expertos e implantado linealmente, a un programa de la comunidad, en el que el sujeto a quien se destina el PROCEPA conciba a éste como un objeto-meta, el cual responde y se ajusta a sus necesidades, esta transferencia es fundamental para lograr la participación real.

De esta manera se infiere una estrecha relación entre la motivación y la participación: la comunidad, al hacer suyo el programa, significa que el PROCEPA se constituye en un motivo, en una necesidad, en un objeto significativo.

En la medida que el PROCEPA satisface necesidades de la comunidad, el proceso motivacional entra en acción propiciando una conducta -individual y colectiva- participativa. El destinatario actuará en función de la obtención de los beneficios - que el programa ofrece, dirigiendo su conducta hacia el objeto meta, en este caso el PROCEPA.

Por lo tanto, ante una necesidad de relacionarse con el objeto-meta (PROCEPA), el individuo-grupo actuará, conducirá sus acciones hacia el objeto, es decir participará. Se tiene así una interrelación que puede expresarse de la siguiente manera: > motivación > participación, y lógicamente, > parti

participación > motivación.

La evaluación que sobre la participación se ha hecho hasta el momento, se ha realizado con base en el documento del programa educativo PROCEPA.

Tanto la transferencia, como el grado de participación y/o motivación realmente logrado en el desarrollo del programa estudiado, podrá ser evaluado con más elementos cuando se analicen las acciones y los resultados obtenidos. Por otra parte, estos resultados tendrán que ser considerados en la evaluación de procesos al comparar las acciones programadas con aquellas realmente ejecutadas.

Por lo pronto, en cuanto al documento se refiere, puede afirmarse que el PROCEPA es un programa basado en la participación comunitaria, la cual promueve para lograr objetivos y fines comunes y colectivos.

Es un programa que pretende que a través de una acción comunitaria se modifiquen situaciones y realidades. Es un programa que busca el cambio social y económico, en el que la comunidad se constituye en el principal actor y ejecutor. Esto será posible en la medida en que la comunidad se apropie del programa haciéndolo suyo y sirviéndose de él para lograr mejorar sus niveles de vida y propiciar un mayor desarrollo comunitario.



### 2.3. Criterio Autodidactismo.

2.3.1. Origen y elaboración del PROCEPA. En 1980 a través de la CONASUPO, se distribuyeron textos destinados a los adultos que se interesasen por alfabetizarse o concluir sus estudios - de educación básica.

Este material didáctico fué elaborado de tal forma que facilitase el autodidactismo, apegándose a la Ley Nacional de Educación para Adultos que señala que la educación para adultos está basada en el autodidactismo y la solidaridad social.

Con la ayuda de este material, se esperaba que el adulto - interesado en la adquisición de dichos textos, lograra, por sí sólo, acreditar sus conocimientos.

La experiencia fué demostrando que el acceso a dicho material no garantizaba el proceso de aprendizaje. Esto llevó a la elaboración de un programa educativo no-formal, que proporcionara orientación, asesoría y apoyo al adulto que lo requiriese complementando el contenido de los textos. Es así que el PROCEPA, se proponía conducir exitosamente el aprendizaje del adulto , logrando que éste llegara a la etapa de acreditación.

2.3.2. Instancias necesarias para el fomento del autodidactismo. Dado que el PROCEPA queda ubicado en el sistema abierto - de enseñanza, el autodidactismo es instrumento a la vez que objetivo.

Considerando el documento del programa, cabe destacar dos instancias para el fomento del autodidactismo: por una parte, la presencia del asesor que brinda ayuda al estudiante a través de círculos de estudio, y por otra, el acceso a los materiales didácticos.

2.3.3. Conclusión. Desde esta perspectiva, y considerando que se evalúa el documento como tal, el autodidactismo será fomentado en la medida con que se cuente con la presencia de las instancias anteriormente mencionadas.

Es decir, al utilizar en este nivel evaluativo el criterio de autodidactismo, se detecta que al existir por un lado, un buen funcionamiento por parte del asesor y del círculo de estudio, y por otro, un acceso oportuno a los materiales didácticos requeridos se acepta como posibilidad real del PROCEPA, el fomento de una formación autodidacta.

Es decir, que el fomento y logro de una formación autodidacta en el adulto participante del programa, es considerado como consecuencia lógica de una asesoría conveniente y del acceso oportuno al material didáctico.

En un primer nivel de evaluación puede afirmarse que al existir el asesor, al lograrse la integración y buen funcionamiento de los círculos de estudio, y al contar con el material de apoyo, el autodidactismo podrá ser propiciado y fomentado por el programa. Por otra parte, si la formación autodidacta es una derivación lógica de la presencia de las instancias men

cionadas, ésta propiciará a su vez, el logro de los objetivos y el éxito del PROCEPA.

Sin embargo, cabe preguntarse si esas instancias son suficientes para que se de el autodidactismo. En el documento no parece ser importante el considerar las características particulares de una población rural, y cómo pudieran afectar e influir en el aprendizaje y en el fomento de una formación autodidacta.

Por lo que respecta a la comunidad estudiada, es importante investigar cuál es, si es que existe, la posibilidad real de que el autodidactismo se presente, considerando las características específicas relacionadas con el alto índice de analfabetismo y monolingüismo detectado entre los habitantes.

Según datos del censo de 1980, el 43% de la población es monolingüe y el 48% es analfabeta.

2.4. Criterio Motivación. Como se indicó al definir este criterio de evaluación, el análisis de la motivación estará fundamentado en la teoría relacionista desarrollada por Joseph Nuttin. Desde esta concepción relacional de la motivación, la conducta es considerada como una función de relación, y "la motivación como el aspecto dinámico de la relación de un sujeto con el mundo"<sup>21</sup>.

Dado que la motivación "designa el aspecto dinámico y direccional (electivo o preferencial) de la conducta, como tam -

bién el conjunto de los procesos que lo constituyen"<sup>22</sup>, se infiere cierta relación entre este criterio y la participación.

Por otra parte, al analizar si el PROCEPA responde a necesidades inmediatas y concretas de la población a que se destina, se detecta también una relación entre la motivación y la demanda social.

Es decir, con el criterio de motivación se podrá comprobar si los objetivos del programa se convierten o no en los motivos o necesidades precisas que serán a su vez el componente dinámico y direccional del acto concreto.

De esta manera, al estudiar la conducta de la población en relación al PROCEPA, se entrelazan íntimamente tres categorías: motivación, participación y demanda social, mismas que son necesarias para entender y explicar el desarrollo y el resultado del programa introducido en la comunidad.

Al concebir a la motivación humana como "proyectos y estructuras medio-fin" es necesario enfatizar "la influencia reguladora del proyecto global del que el segmento forma parte"<sup>23</sup> Es decir, si se acepta que "la conducta no constituye...más que un segmento en el desarrollo de una operación más global", y se considera que todo acto queda "inscrito en una unidad más amplia (llamada) proyecto o plan de acción"<sup>24</sup>, se tendrá que considerar por un lado, que los objetivos perseguidos en el programa se convierten en la estructura medio-fin que conduci-

rá al objeto-meta: el PROCEPA.

Por otra parte, este programa constituye una "serie de — fines subordinados"<sup>25</sup> que estarán a su vez regulados por un objetivo final o proyecto global. Este proyecto puede ser generalizado en cierta medida, considerándolo como la búsqueda del individuo por lograr un funcionamiento óptimo, exigencia mayor del ser viviente, y por tanto la fuente esencial de dinamismo.

2.4.1. Elementos y procesos esenciales. "El fenómeno fundamental de la motivación se manifiesta en el funcionamiento conductual y consiste en el hecho de que el organismo se orienta activamente y en forma preferencial hacia determinadas formas de interacción, hasta tal punto que ciertas categorías de relación con ciertos tipos de objetos se hacen indispensables o se requieren para el funcionamiento"<sup>26</sup>. Es así que la necesidad —fondo dinámico de la motivación—, "tiene por objeto las relaciones entre el organismo y su medio (constituyendo) un dinamismo que tiende a establecer, mantener o modificar una constelación de relaciones"<sup>27</sup>.

De aquí el carácter requerido y selectivo de la unidad funcional individuo-ambiente (I-A). La complementariedad del polo ambiente con relación al polo individuo se concreta en una interacción preferencial y selectiva por parte del individuo, en todos los niveles de su actividad. Esta complementariedad específica, "está en la base del funcionamiento global y de la propia noción de necesidad. Esta naturaleza selectiva de la necesidad (hará) definir y especificar la motivación en tér

minos de objeto conductual... La propia naturaleza del objeto es la que define la naturaleza de la necesidad, es decir, de la relación requerida"<sup>28</sup>.

Es decir, que si el objeto percibido es un objeto significativo para el sujeto, éste determinará en cierta medida las acciones del sujeto. El objeto significativo resulta ser útil para el funcionamiento conductual del sujeto, por lo que la relación sujeto-objeto se convierte en una relación requerida. De esta manera, el objeto-meta determina la acción del individuo y regula su conducta.

Dado el carácter relacional del proceso motivacional, "su activación se origina, sea en las condiciones del individuo, sea en el objeto que se presenta y despierta en el sujeto la necesidad latente"<sup>29</sup>.

Con el objeto de dejar lo más claro posible el proceso motivacional y tener una concepción más adecuada de la actividad humana, se resumirá dicho proceso intentando esquematizar y hacer un paralelismo entre los conceptos teóricos esbozados y los aspectos concretos que ocupa este estudio.

El punto de partida de un acto motivado es un sujeto en situación, sujeto que es parte integrante de una unidad funcional y bipolar denominada unidad individuo-ambiente (I-A), fuera de la cual, no existe. El ambiente es la situación significativa, tal y como ha sido construída por el sujeto, a la par que el sujeto es una modalidad de funcionamiento en interac --

ción con esa situación.

Por tanto el individuo en sus relaciones con una situación dada, funciona como sujeto: (I-A)s, es decir, el individuo tal y como ha sido moldeado. La acción del sujeto se ejerce sobre la situación actual o percibida -objeto directo-, -- haciendo las modificaciones necesarias para lograr el resultado proyectado, es decir, con miras a un estado de cosas concebido.

La situación concebida -el fin o proyecto de la acción-, es en sí misma una realización, en el nivel cognitivo, del estado motivacional del sujeto. La modificación objetiva aportada por el sujeto a la situación actual para adecuarla a la situación concebida, es el objeto que define la acción.

El punto de llegada de la conducta debe definirse y medirse en relación con el sujeto, es decir, con el resultado proyectado y esperado por él. Es este fin el que determina la acción del sujeto; es decir, el resultado no es algo que sin más sigue al acto, y el fin es al mismo tiempo regulador del curso de la acción y producto de esa acción.

Se tienen así tres procesos:

a) La acción ejercida por el sujeto sobre la situación actual:

(I-A)s  $\curvearrowright$  Ap

donde (I-A)s significa el individuo tal y como ha sido moldeado,  $\curvearrowright$  significa la acción del sujeto, y Ap significa la situación actual o percibida.

- b) El proceso intencional o motivacional que da su dirección a la acción ejercida. El sujeto tiende a transformar  $A_p$  (situación actual o percibida) en  $A_c$  (situación concebida), - por lo que se expresa  $A_p \rightarrow A_c$ .
- c) La producción del efecto o resultado inmediato del acto. Este acto se define en relación con el resultado esperado o - concebido ( $A_c$ ).

El resultado alcanzado efectivamente es el nuevo estado - de cosas tal como el sujeto lo percibe al finalizar su acción, que sucede al estado de cosas percibido antes de la acción: -  $A_{p2}$ . La relación  $A_{p2}/A_c$  determina el carácter positivo o negativo de este resultado, ya que el efecto de la acción será percibido como un refuerzo positivo o negativo en la medida en - que el nuevo estado de cosas  $A_{p2}$  se aproxime al resultado esperado ( $A_c$ ); la diferencia negativa dará la dimensión del fracaso. El elemento esencial de la conducta que constituye el resultado figura de tal modo, con los símbolos  $A_{p2}/A_c$ . Queda así la siguiente fórmula de la acción motivada:

$$a = (I-A)s \downarrow A_p \rightarrow A_c \supset A_{p2}/A_c > \dots$$

El nuevo estado de cosas ( $A_{p2}$ ) con su evaluación positiva o negativa ( $A_{p2}/A_c$ ) constituye la nueva situación del sujeto - que será modificada eventualmente por una nueva aportación del ambiente o por un nuevo proyecto del sujeto y se constituirá a sí en el punto de partida de una nueva acción ( $> \dots$ ).



Es preciso pues considerar al sujeto, situación, acción y resultado en sus relaciones mutuas<sup>30</sup>.

Es de utilidad tratar de encontrar las equivalencias de los conceptos anteriormente mencionados con aquéllos utilizados en este trabajo.

- a) El plan de acción o proyecto global es concebido como la búsqueda del funcionamiento óptimo del individuo. En este caso concreto, puede decirse que el plan de acción lo constituye el mejoramiento del nivel de vida del individuo y el lograr un mayor desarrollo de la comunidad.
- b) El PROCEPA puede considerarse desde dos dimensiones:
  - como el objeto-meta, por lo que los objetivos se constituyen en el medio-fin, ó
  - como un fin subordinado, donde el objeto-fin lo constituye el plan de acción.
- c) Al considerar al PROCEPA como el objeto-meta, sólo si éste tiene un significado en términos funcionales o de instrumentalidad, será este programa el que determine en cierta forma las acciones del sujeto. Es decir, ya sea que las condiciones del individuo requieran la relación I-PROCEPA, o que el PROCEPA despierte en el sujeto una(s) necesidad(es) latente(s), el individuo entrará en acción: en relación con el objeto.
- d) Por otra parte, al ser el proyecto global -mejoramiento del

nivel de vida y mayor desarrollo comunitario-, el que determina y regula la acción del sujeto, la relación entre el sujeto y el objeto-meta será establecida en caso de ser una -relación necesaria. Es decir, si el PROCEPA responde a las necesidades del individuo, si se constituye en un objeto-medio que conduzca al objeto-fin (Ac), el sujeto ejercerá su acción sobre la situación percibida (Ap), con miras a modificarla y lograr la situación concebida o proyectada (Ac). Esta a su vez, guía, orienta y dirige la conducta y acción del sujeto.

2.4.2. Demanda social y Motivación. En el apéndice I se describen aquellas acciones propiciadas por el apoyo y la orientación que proporciona el PROCEPA.

Primeramente, al referirse a la etapa de promoción -fase previa a la puesta en marcha del programa-, se señala la necesidad de recurrir a la utilización de los medios masivos de comunicación, así como la realización de diversas actividades, todo ello con el objeto de difundir el programa, sus objetivos y bondades (Apéndice 1: Promoción-Medios).

El fin de estas acciones es el de motivar al adulto de las zonas rurales, haciéndole ver y entender que a través del estudio podrá mejorar su nivel de vida y el de su familia (Apéndice 1: Promoción-Mensaje).

En el mensaje emitido a la población potencialmente participante, se señalaba que el PROCEPA, como programa educativo,

beneficiaría al adulto redundando en un mejoramiento socioeconómico, tanto a nivel individual como colectivo.

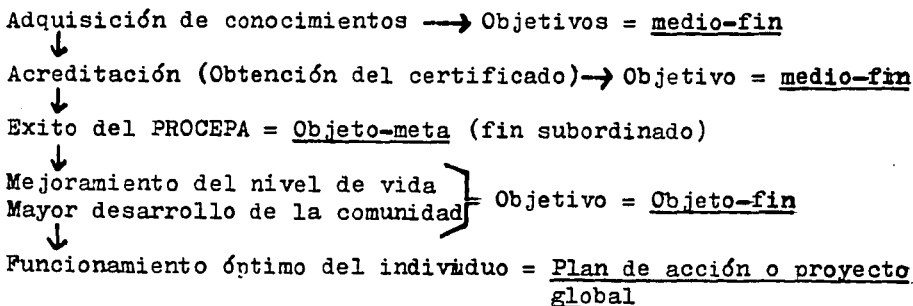
Por otra parte, al analizar el texto, se admite la importancia asignada a la etapa de acreditación, enfatizando ésta - al ser establecida como un objetivo fundamental del PROCEPA - (Apéndice 1: Antecedentes y objetivos).

2.4.2.1. Conclusión. Al relacionar los criterios de Demanda social y Motivación pueden obtenerse algunas conclusiones.

- a) Si uno de los objetivos fundamentales del programa estudiado es lograr que los adultos acrediten los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje;
- b) Si en la etapa promocional se argumenta que con la adquisición de esos nuevos conocimientos podrán mejorar su nivel de vida y el de su comunidad;

por lo tanto, se infiere una relación estrecha entre la acreditación y el logro de un mayor desarrollo económico y social comunitario.

Esquemmatizando:



Como objetivo en primera instancia, se tiene a la adquisición de conocimientos. Este objetivo funciona como objeto-meta a la vez que como un medio-fin o un fin subordinado a un proyecto más amplio.

Para que la acción del sujeto se dirija en forma positiva hacia este objeto (contenido del PROCEPA: Alfabetización, Primaria y Secundaria), se necesita que el sujeto perciba al objeto como funcional o útil. Con apoyo en la teoría relacionista de la motivación, si el sujeto percibe su relación con el objeto como requerida o necesaria para lograr su proyecto global, tanto la necesidad como el objeto mismo determinarán su conducta.

Al analizar el documento bajo el criterio de Demanda social, se concluyó que existía una carencia educativa en la comunidad estudiada. Es decir, existía una población analfabeta o con estudios incompletos, la cual podría constituirse en la destinataria del servicio educativo proporcionado por el programa.

Si se relaciona este criterio con el de la motivación, se puede observar que:

- a) respecto al objeto-meta (medio-fin): conocimientos, la necesidad de este objeto para "funcionar" mejor, propiciará que el individuo perciba el significado del objeto y éste regule la acción del sujeto hacia la adquisición de los conocimientos mediante el establecimiento de una relación entre el individuo y el objeto-meta (PROCEPA).

b) con relación a la acreditación-obtención del certificado como objetivo del programa, se observa que en el documento se plantea este punto de tal manera que se da por hecho que el certificado -como tal-, responde a una necesidad. Es decir, el certificado, considerado como objeto significativo y como un medio-fin, tiene la capacidad de "despertar" en el sujeto una(s) necesidad(es) latente(s), propiciando que el individuo requiera entrar en relación con el objeto-meta (fin subordinado del proyecto global): PROCEPA.

c) si en el programa se considera como fin último el lograr - que el adulto mejore su nivel de vida y propiciar un mayor desarrollo de la comunidad, se infiere que dicho fin se logrará vía el programa. Aquí, éste funge como fin subordinado, así como objeto-meta. Por lo tanto se detecta una relación entre la adquisición de conocimientos, la acreditación (obtención del certificado), y el cambio socioeconómico individual y colectivo. Es decir, se concibe y acepta una relación positiva entre los objetivos del PROCEPA (medio-fin) y el objeto-meta (PROCEPA); entre el PROCEPA como fin subordinado, y el objeto-fin o proyecto global (plan de acción): el cambio socioeconómico.

Desde la perspectiva relacionista de la motivación, puede afirmarse que si el PROCEPA es percibido como útil e instrumental para alcanzar el objeto-fin, la acción del sujeto se dirigirá hacia el objeto-meta.

De esta manera, al ser detectada una carencia educativa en la población (demanda social comprobada), se presenta un -

objeto-meta: el PROCEPA. En el documento este objeto-meta - se le considera un objeto significativo. Es decir, la necesidad educativa orientará la acción del sujeto hacia una categoría determinada de objetos estableciéndose una relación. En este caso el PROCEPA como objeto-meta satisface la necesidad existente en el individuo, a la vez que como objeto-medio conducirá al objeto-fin. Lo anterior significa que el sujeto al entrar en relación con el programa -relación requerida-, podrá modificar su situación actual (situación -percibida) con miras a lograr su fin, es decir, aquella situación que ha concebido: un mejor nivel de vida.

- d) al considerar que es el plan de acción o el objeto-fin el - que determina y regula la acción del sujeto, éste entrará - en relación con el PROCEPA (objeto-meta), utilizándolo como objeto-medio o como fin subordinado, únicamente si este objeto-meta es percibido como objeto significativo. En este primer nivel evaluativo se detecta que en el texto, la relación entre el sujeto y el programa se considera como una relación requerida para lograr el objeto-fin del plan de acción del individuo. Es decir, se da por hecho que para lograr un cambio socioeconómico en la comunidad "x", los habitantes necesitan del programa. La relación Individuo-PRO-CEPA es necesaria para que el sujeto logre el objetivo final: mejor nivel de vida y mayor desarrollo comunitario. Sin embargo, este supuesto deberá ser confirmado o refutado según sea el caso, en el tercer nivel de evaluación, al regresar a la comunidad y evaluar los resultados del programa con base en la percepción y valoración de los propios participantes.

2.4.3. Participación y Motivación. Antes de entrar al análisis de la relación de estas categorías, conviene hacer algunas observaciones.

En el apéndice 1: Promoción, se señala que el medio más eficaz de promoción del programa es la acción del promotor, del comité, de los líderes de la comunidad y de los mismos participantes.

Es así que la promoción es considerada como una etapa en la que se informa, motiva y se forman los círculos de estudio.

Se considera que el mejor estímulo para motivar a los adultos a participar en el programa, es el testimonio de los participantes, así como la presentación clara de los contenidos de las cuatro áreas de estudio para el mejoramiento de la vida personal, familiar y comunitaria.

También puede observarse la importancia que se le otorga a la participación por parte del promotor y de la comunidad desde un principio del programa y a lo largo de toda su ejecución.

De esta manera se infiere una estrecha relación entre la participación y la motivación. Participación del promotor, del comité, de los asesores, de los adultos involucrados, y de la comunidad entera.

2.4.3.1. Conclusiones. En el programa queda claramente señalado que para que el PROCEPA funcione exitosamente, se requie-

re de la participación del adulto y de la comunidad. Si se considera que la motivación "concierna a la dirección activa de la conducta hacia ciertas categorías preferenciales de situaciones o de objetos"<sup>31</sup>, ésto lleva a pensar que el adulto participará en el programa siempre y cuando éste le ofrezca aquéllo que demanda (necesidades, carencias, intereses).

La variable psicosocial de motivación, y la categoría de participación se encuentran en íntima relación la una con la otra, por lo que puede afirmarse que a mayor motivación se obtendrá una mayor participación. Por lo tanto, la participación deriva en una categoría fundamental y en un indicador válido para detectar si el PROCEPA, como objeto-meta, responde a necesidades específicas; y, si el sujeto, ante esas necesidades, requiere entrar en relación con el programa para su mejor desarrollo y funcionamiento, y obtener así, el objeto-fin o resultado proyectado: elevar su nivel de vida y mejorar el desarrollo de la comunidad.

En otras palabras, sólo si el PROCEPA responde a necesidades y requerimientos inmediatos por parte de la comunidad y sus habitantes, el adulto como sujeto podrá ser motivado: orientará su acción hacia el objeto-meta.

De esta manera, dado que el objeto-fin es el que determina las acciones del sujeto, si el PROCEPA resulta funcional como objeto-meta y como fin subordinado, se espera entonces que el individuo participe en el programa constituyéndose en actor y/o ejecutor.



En el documento los objetivos del programa son considerados como "motivantes" en sí mismos, de tal manera que propicien la participación del adulto. Esto significa que los objetivos son concebidos como un objeto-meta significativo, es decir, se espera que el adulto los perciba como útiles para su mejor funcionamiento conductual.

Al analizar los criterios de Demanda social y el de Motivación, se observó que la carencia educativa existía en la población estudiada. El PROCEPA es presentado de esta forma, como respuesta a una necesidad concreta. Por una parte, el programa se convierte así en el objeto-meta, y por la otra, se constituye en un objeto-medio para lograr un fin. De esta manera el sujeto participa o actúa sobre su mundo al "aportar al algún cambio en la red de relaciones actuales entre el individuo y el mundo percibido o concebido. Este cambio se realiza en función de un proyecto en el cual el sujeto concreta su motivación, teniendo en cuenta a la vez sus posibilidades personales y la docilidad situacional"<sup>32</sup>.

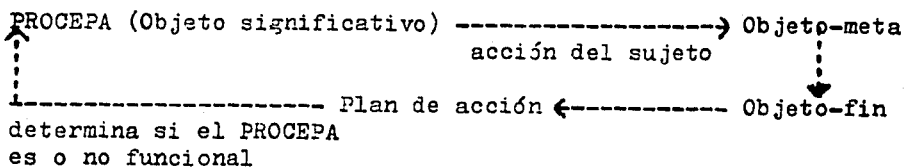
Por todo lo expuesto se concluye que si el programa educativo estudiado se constituye en un motivo válido para el adulto a quien se destina, éste derivará en una participación activa.

Cabe señalar que se entiende por motivo "no sólo al proceso motivacional concreto hacia el objeto, sino también, el objeto que atrae o impulsa al sujeto"<sup>33</sup>. El que el PROCEPA sea -

un motivo significa que sus objetivos responden a necesidades concretas. "Las relaciones interaccionales que constituyen el funcionamiento del individuo (son) "exigencias" funcionales. De tal modo, la necesidad se define como una relación "requerida" entre el individuo y su mundo, o más precisamente, la necesidad de esta relación, en tanto que requerida para el funcionamiento (óptimo) del individuo"<sup>34</sup>.

Resulta válido afirmar que si se logra la participación de la población en el programa, esto indicaría que el PROCEPA sí responde a necesidades o a relaciones requeridas por los individuos, y por otra parte, se podría confirmar si el PROCEPA es percibido como útil para la realización de un proyecto más amplio sea a nivel individual o colectivo: a mayor participación, mayor motivación, y a mayor motivación, mayor participación.

Esquemmatizando:



Será importante relacionar estos conceptos al evaluar los resultados en el nivel evaluativo de productos. La participación lograda en el desarrollo del programa servirá como indicador para analizar si el PROCEPA es realmente un programa que responda a necesidades de la población a la cual se dirige.

Por otra parte, surge la duda de si es suficiente el que exista la demanda (necesidad) y se elija un objeto o relación específica para que el sujeto se involucre en una acción.

Refiriéndose a nivel de grupo, ¿será posible lograr la participación sin considerar las condiciones de la población, el grado de cohesión social, la homogeneidad/heterogeneidad existente, así como la diversidad de intereses entre otras cosas?

Quizá se tendría que mencionar un aspecto de la participación aún no analizado: la organización de la participación. Es te punto se retomará en las conclusiones de este primer nivel evaluativo.

### 3. CONCLUSIONES DE LA EVALUACION DE CONTEXTO.

A través de la evaluación de contexto se ha efectuado un análisis del documento del PROCEPA. En este primer nivel de evaluación fué necesario primero definir los criterios utilizados, explicando el origen, el propósito de cada uno de ellos.

Entre éstos se encuentran el criterio Jurídico-social, el cual encierra dos dimensiones: a) el Marco Jurídico y b) la De manda social. Este criterio fué derivado del marco jurídico-social en que se ubica la experiencia concreta a evaluar, por lo que puede ser considerado como un criterio supraestructural.

Los otros tres criterios utilizados son la Participación, el Autodidactismo y la Motivación, los cuales se derivaron de los objetivos del programa.

Una vez que los criterios de evaluación fueron definidos y explicados, se procedió a la evaluación del documento utilizando cada categoría analítica en forma independiente. De esta manera, y como una primera resultante de este proceso evaluativo, se obtuvieron algunas conclusiones parciales.

Sin embargo es necesario resaltar y señalar los aspectos más relevantes obtenidos del análisis y evaluación del documento a fin de elaborar algunas de las conclusiones correspondientes a este primer nivel evaluativo: la evaluación de contexto.

Es así que se ha podido observar que el programa estudiado funciona básicamente sobre la base de dos estructuras: la institucional y la comunitaria.

La estructura institucional -agente externo-, está "con formada por un conjunto de instancias orgánicamente ligadas al instituto (INEA)", y es la que ofrece "el servicio educativo a las comunidades así como el apoyo técnico necesario"<sup>35</sup>.

Por su parte, la estructura comunitaria se integra por la población a la que se destina el programa, así como todos los sujetos intervinientes en el proceso de aprendizaje (estudiantes, asesores, promotores y comités de educación para adultos).

Por otra parte, se ha detectado como elemento fundamental de la estructura comunitaria al Comité de Educación para Adultos, que en primera instancia se encarga de organizar el servicio educativo en la comunidad ofrecido por un agente externo -la institución-. Asimismo, queda señalado claramente en el documento, que es este comité el conducto por el cual la comunidad se responsabiliza del programa. Este organismo debe ser representativo de los diversos sectores de la comunidad, y debe integrarse mediante "el mecanismo democrático por excelencia: la asamblea popular"<sup>36</sup>.

Dado lo anterior, este comité es una primera condición para lograr la participación de la comunidad, a su vez que ésta es el elemento estratégico del programa.

Es así que puede afirmarse que el PROCEPA es un programa educativo que enfatiza la participación comunitaria. Básicamente participativo, considera a los distintos elementos que se integran a él como sujetos capaces de tomar decisiones sobre su situación y sus acciones, para lograr un cambio en sus condiciones de existencia.

De este modo, el programa estudiado se presenta como una propuesta participativa en la que se busca por un lado, lograr la participación del adulto en su propio proceso de aprendizaje; y por otro, se intenta que su participación no se concrete únicamente a la ejecución del programa como "destinatario", sino que se involucre como sujeto en las etapas de ejecución, seguimiento y evaluación del servicio educativo "y a la interven

ción directa y activa de los grupos de aprendizaje en la con -  
creción de los intereses sociales de los sectores populares -  
que integran la comunidad"<sup>37</sup>.

Anteriormente se hizo la observación de que la participa -  
ción del adulto-educando no es considerada en las etapas de -  
planeación y estructuración del programa. Sin embargo, si se -  
logra que la comunidad se apropie del proceso educativo del -  
que es sujeto, la acción educativa que inicialmente es impulsada desde el exterior, podría convertirse en un proceso autoges -  
tionario.

Esto sería altamente benéfico para la comunidad, dado que los participantes intervendrían no sólo en decisiones relacionadas con la ejecución y la evaluación, sino serían ellos mismos quienes determinarían las modificaciones y adecuaciones necesarias tanto en los procesos como en las estructuras del programa. De esta manera, se lograría una intervención directa de la comunidad con el objeto de adaptar el programa a los intereses y necesidades inmediatas y más urgentes de la propia población ampliando y fortaleciendo su nivel de participación al grado tal que se propicie su intervención en la decisión y formulación de propuestas para modificar sus condiciones socioeconómicas presentes.

La apropiación del PROCEPA por parte de la comunidad, a través del comité de educación para adultos, significa que el programa a pesar de ser implantado de "afuera hacia adentro", y de ser planeado y estructurado de "arriba hacia abajo", éste

pasa a ser de la comunidad, al reemplazar "el verticalismo inherente al papel técnico de la estructura externa (institucional) por una relación horizontal donde el poder de la información sea compartido en aras del objetivo común"<sup>38</sup>.

Derivado de toda observación hecha anteriormente, así como de las conclusiones que se realizaron en forma parcial de cada criterio de evaluación, es posible concluir que lo más relevante en el análisis del documento es la relación estrecha detectada entre la demanda social, la motivación y la participación. Además estas tres variables están ligadas a procesos psicosociales que son de interés primordial en este estudio.

Por lo tanto puede afirmarse que ante la demanda real del servicio educativo, se espera que el PROCEPA propicie la participación comunitaria para el logro de los objetivos propuestos. La participación será resultante de la "transferencia" de responsabilidades, en que el agente externo impulsa las acciones iniciales, para luego ser la comunidad el principal sujeto y actor al apropiarse del programa, hacerlo suyo, y ejecutarlo de tal manera que sirva a sus intereses y a los de toda la comunidad.

De aquí la importancia de la variable psicosocial de la motivación, pues solamente si el PROCEPA es percibido como útil, necesario y funcional, este programa tendrá significado para la población destinataria, y éste será factor fundamental para que actúe y dirija sus acciones hacia la obtención del objeto-meta, es decir, hacia el logro de los objetivos señalados

en el programa.

Por lo tanto la participación de la comunidad dependerá - de la existencia de la necesidad educativa (demanda social), - de la percepción que se tenga del PROCEPA como objeto para llegar a los resultados proyectados (objeto-fin). Si el programa es considerado como útil y necesario para lograr cambiar y mejorar su situación actual, el adulto y la comunidad dirigirán sus acciones hacia el objeto-meta (PROCEPA), es decir actuarán sobre su medio (situación percibida) para modificarlo y lograr el cambio deseado y proyectado (plan de acción): mejorar sus - niveles de vida y desarrollo individual y colectivo.

Por último es importante señalar que la integración del - comité de educación para adultos no es suficiente para asegurar la participación, a pesar de constituir una condición para lograr una conducta participativa. Es necesario "la organización de la participación como el elemento clave que transforme el espontaneísmo en injerencia consciente de los grupos dentro de los procesos económicos, sociales y políticos de la sociedad"<sup>39</sup>.

De esta forma, "el comité encarna la organización, el sujeto educativo a fortalecerse y convertirse en el elemento capaz de organizarse y organizar la participación comunitaria hacia el desarrollo y transformación de las condiciones de vida de los sectores que represente, a partir de la educación de - los adultos"<sup>40</sup>.



Se infiere así, una categoría central de la educación: — "el sujeto educativo colectivo, es decir, el grupo como sujeto y eje del proceso educativo que transforma sus capacidades, su conciencia y sus prácticas colectivas"<sup>41</sup>. Desde esta perspectiva, la organización "como sujeto colectivo, es la que genera y moviliza la praxis colectiva, única condición que posibilita la gestión, orientación y el control del proceso educativo, y en este sentido, una vía de articulación más propicia con el resto de la sociedad"<sup>42</sup>.

Por último, cabe señalar, que si se considera que la educación debe aportar "a los grupos sociales que integran una comunidad, una serie de elementos de información y aptitud que contribuyan a su formación y a la comprensión crítica de la cambiante y multiforme realidad socioeconómica en que se inscriben, y los armen para transformar la orientación de su desarrollo hacia el logro de los propósitos por ellos mismos definidos"<sup>43</sup>, se hace necesario que los programas educativos propicien, de alguna manera, la participación de los destinatarios, y éstos tomen parte activa desde "la formulación, realización, evaluación y sistematización de aquellos proyectos que favorezcan el desarrollo en los niveles local y regional"<sup>44</sup>.

Esto quiere decir, que la articulación "de los contenidos educativos con las necesidades e intereses de los sectores menos favorecidos de la sociedad, resulta enajenante y enajenado ra si la comunidad -sujeto colectivo del programa educativo- no logra niveles significativos de participación en el proceso de planeación, organización, ejecución y evaluación de las ac-

ciones destinadas a favorecerla"<sup>45</sup>.

"La participación de la comunidad en la educación se torna significativa cuando la organización que representa los intereses de los sectores populares involucrados en el proceso educativo, es capaz de concretarlos y expresarlos mediante una praxis colectiva"<sup>46</sup>.

De aquí la importancia que tiene el Comité de Educación para Adultos. Es indispensable promover el fortalecimiento y consolidación del comité como "organismo autónomo y representativo que sienta las bases para que la comunidad tome en sus manos la orientación y conducción del proceso educativo"<sup>47</sup>.

## CAPITULO V

### EVALUACION DE PROCESOS

En el capítulo anterior se llevó a cabo la evaluación -- del documento del PROCEPA, lo cual ha permitido valorar los objetivos propuestos al mismo tiempo que analizar y detectar los principios fundamentales en que se basa dicho programa.

Este programa educativo se presenta como una propuesta - participativa, en el que el destinatario debe intervenir activamente al menos en la etapa operativa, es decir, desde el momento de su operacionalización y ejecución.

Por lo tanto, los resultados y conclusiones obtenidos hasta el momento configuran un marco útil para ubicar y evaluar - las acciones desarrolladas en el proceso de instrumentaliza- - ción y ejecución.

Antes de iniciar este segundo nivel evaluativo donde se - confrontarán las acciones realizadas con aquéllas que son señaladas en el texto como convenientes y necesarias para el desa- rrollo del programa, es necesario enunciar los aspectos que aquí son considerados como más relevantes. Esto es importante - dado que al evaluar el programa en un primer nivel, se asume - que si en la etapa de ejecución -operacionalización-, las ac -

ciones señaladas en el documento son realizadas en la forma - programada, es de esperarse resultados positivos tanto a nivel individual como colectivo. De esta manera, serán enunciadadas - algunas afirmaciones derivadas de la evaluación de contexto.

Al evaluar las acciones realizadas se podrá percibir si - las acciones programadas son necesarias y suficientes para que el programa funcione con éxito. Resulta obvia la complementa - riedad de ambos niveles evaluativos, así como el requisito de considerar sus resultados con el fin de contar con una conclu - sión que permita tener una visión global y completa del progra - ma estudiado y evaluado.

Entre los aspectos más relevantes del programa se detec - tan los siguientes:

a) Al considerar como un objetivo el conducir a los partici - pantes hacia la adquisición de conocimientos, se infiere que - el aprendizaje es una consecuencia de la ejecución del progra - ma.

b) Por otra parte, el proceso de aprendizaje es considerado - como exitoso si el participante llega a la etapa de acredita - ción obteniendo el certificado de estudios correspondientes.

c) Otro de los objetivos es el fomentar el autodidactismo. - Por tanto se considera al adulto como un individuo capaz de au - todirigirse. Esto se constituye en factor motivante para conti - nuar el proceso de aprendizaje y por ende la participación en

el programa.

d) El participar en el PROCEPA tiene como objetivo el adquirir el alfabeto y/o los conocimientos básicos. Es decir, que si el sujeto participa -dirige sus acciones hacia el objeto-meta: certificado-, se infiere que dicho certificado se constituye en un objeto significativo, útil y funcional, y por tanto -capaz de motivar: dirigir y regular las acciones del sujeto.

e) Por otra parte se detecta que si el PROCEPA es percibido - como objeto significativo, éste se constituye en objeto-medio para lograr el objeto-fin (plan de acción). Algunas observaciones que servirán para aclarar y entender mejor este aspecto:

Si se considera que el sistema educativo permite al educando su incorporación a la vida económica y social en cualquier tiempo; si la educación para adultos es considerada como parte del sistema educativo; luego entonces, el PROCEPA como parte integrante del Programa de Educación para Adultos, propiciará dicha incorporación en el mercado de trabajo, elevando los niveles de vida de la población y logrando un mayor desarrollo de la comunidad. Es decir, el PROCEPA, como objeto-meta permitirá obtener objetivos-medios: fines subordinados a un proyecto más amplio, una situación concebida: un cambio socioeconómico de su situación actual y/o percibida.

Por lo tanto, los adultos-educandos que logren obtener el certificado (objeto-medio), deberán percibir cambios tanto -

individuales como comunitarios. Con la adquisición de los conocimientos básicos podrá desarrollar una actividad productiva, incorporarse al mercado de trabajo, lo cual repercutirá en su nivel de vida y en su capacidad de adaptación al cambio (objeto-fin).

f) Entre otras observaciones importantes se encuentran las relacionadas con los efectos (resultados proyectados) del programa. Considerado como un programa participativo en el cual se persiguen beneficios colectivos, se espera que el programa contribuya al desarrollo individual y al cambio social. Es decir, que el adulto-educando que participa y logra el objetivo (certificado de estudios) sufrirá una modificación en su conducta, valores y actitudes respecto a él mismo, a su comunidad y al mundo físico y social en que se encuentra inmerso.

Por otra parte, a través de su incorporación en el programa, se espera del participante, el desarrollo de una conciencia crítica mediante el diálogo, y una actitud solidaria respecto a su familia y su comunidad.

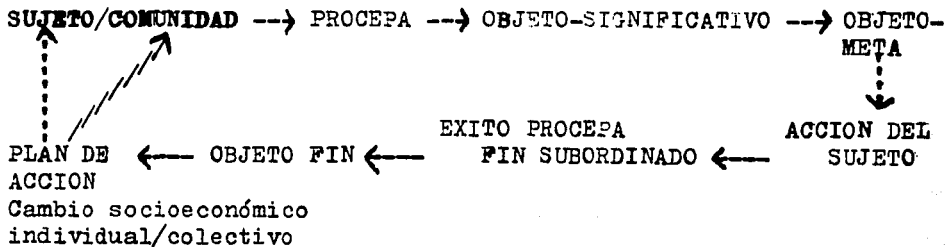
g) El aspecto considerado como más importante -variable indispensable del programa-, es la participación. Siendo ésta un requerimiento esencial para el buen funcionamiento del PROCEPA y para el logro de sus objetivos, el éxito del programa dependerá del grado de participación de los diversos elementos, así como -y de manera fundamental-, del grado de participación de los beneficiarios.

Esta variable ha sido analizada y vinculada a la motivación. La participación dependerá de lo que el programa ofrezca, y de la forma en que éste sea percibido por los destinatarios. "Si en la educación destinada a los adultos proletarizados -o en proceso de proletarización-, no se encuentran ventajas ni repercusiones exitosas sobre la propia vida -individual o colectiva-, tal educación está condenada al fracaso"<sup>1</sup>.

Por lo tanto, el PROCEPA logrará sus objetivos, induciendo al adulto a participar activamente, en la medida que se convierta en una necesidad, es decir, que responda a intereses inmediatos de la población afectada.

La participación también es considerada como variable indispensable que propiciará una transformación social, una mayor cohesión comunitaria, el desarrollo individual de cada miembro participante, así como el desarrollo de la comunidad (objeto-fin o plan de acción).

Abreviando lo anteriormente expuesto, se puede esquematizar de esta manera:



Es decir, si el sujeto-comunidad al percibir el objeto - (PROCEPA), encuentra en él un significado real de tal manera - que lo conciba como útil para su funcionamiento conductual, es te objeto será significativo, y por tanto, el objeto-meta dirigirá y guiará en cierta forma la acción del sujeto.

Esta acción, por su parte, irá en dirección del objeto-meta que al mismo tiempo se constituye en un fin subordinado al objeto-fin. Es este objeto-fin el que configura el plan de acción o proyecto global, el que en última instancia regula, dirige y conduce la acción del sujeto.

Si el PROCEPA es percibido como útil para lograr el objeto-fin -el cambio-, el sujeto entrará en relación con el objeto-meta. Queda claro que el plan de acción es el que determina y dirige la acción del sujeto (en su totalidad y globalidad).

Esto constituye en más o menos palabras, el proceso motivacional del sujeto, el cual está íntimamente ligado a la participación. Son procesos psicosociales que se conducen el uno al otro, y se requieren y complementan.

1. ACCIONES PROGRAMADAS Y EJECUTADAS:  
FACILITADORES O INHIBIDORES DE LOS  
PROCESOS PSICOSOCIALES PARTICIPACION Y MOTIVACION.

Las observaciones anteriormente mencionadas podrán con -- firmarse o refutarse al realizar una evaluación de procesos, -



es decir, la evaluación de todas las acciones ejecutadas durante el desarrollo del programa.

Sin embargo, antes de confrontar las acciones programadas con las ejecutadas, conviene señalar algunas observaciones respecto a la participación y a la motivación, ya que estos procesos psicosociales, implícitos en el programa, surgen del análisis del documento.

Al concluir la evaluación de contexto queda clara la necesidad de que dichas variables estén presentes e intervengan en el desarrollo del programa, ya que se constituyen en variables indispensables para el logro de los objetivos perseguidos por el mismo.

Por lo tanto una primera dimensión de la presente evaluación de procesos, será analizar las acciones programadas y las ejecutadas, en relación a dichos procesos psicosociales: la participación y la motivación.

Se intenta detectar si las acciones programadas a nivel de documento -independientemente de que se ejecuten o no en la forma señalada-, son acciones "facilitadoras" de los procesos participativo y motivacional, o por el contrario, "inhiben" y obstaculizan el que el sujeto sea motivado e impulsado a la acción participativa.

Siendo el programa en su esencia -específicamente en su etapa operativa-, netamente participativo, se espera que las ac

ciones planeadas para su instrumentalización manifiesten congruencia con los principios básicos del programa. Es decir, que dichas actividades propicien los dos procesos psicosociales referidos, y despierten en el sujeto necesidades que lo impulsen y guíen activamente hacia el objeto-meta. Al ser éste significativo para el sujeto lo conducirá a la obtención de los objetivos propuestos por el PROCEPA.

Asimismo, en el documento se plantea que del desarrollo y ejecución de esas acciones depende en parte, el logro de los objetivos propuestos. Sin embargo, habrá que considerar que aquellas acciones programadas por los "expertos" y planeadores del programa, pueden o no ser realizadas en el momento de la ejecución y operacionalización. Hay que recordar que en la puesta en marcha del programa intervienen otros elementos en quienes recae la responsabilidad de la etapa operativa. Por lo tanto, es necesario analizar qué acciones fueron ejecutadas, quién las ejecutó, en qué forma, y con qué fin.

La confrontación de las acciones programadas con las ejecutadas, permitirá en primera instancia obtener información acerca de las actividades realmente efectuadas.

Sin embargo, si la motivación y la participación son procesos psicosociales implícitos en el programa, y variables necesarias e indispensables para su desarrollo, resulta útil evaluar dichas acciones pero ahora, desde la perspectiva de su funcionalidad. Es decir, si las acciones realizadas, correspondan o no a las programadas, facilitaron y promovieron la parti

cipación y la motivación de los sujetos, o por el contrario, obstruyeron y dificultaron su desarrollo y el logro de los objetivos.

De esta manera, a través de la evaluación de los procesos o de las acciones desarrolladas, se podrá detectar si éstas funcionan como "facilitadoras", o como "inhibidoras" de los procesos psicosociales necesarios, a la vez que variables indispensables para el funcionamiento y el éxito del programa.

Es así que, este nivel de evaluación es considerado de gran utilidad no sólo porque pretende lograr una mayor claridad entre lo que se ha programado y lo que se ha realizado efectivamente en el terreno de acción, sino porque busca también realizar un análisis más profundo al tratar de detectar si las acciones programadas y/o ejecutadas son las convenientes, las adecuadas, las necesarias para involucrar al individuo, lograr que éste se identifique con el programa haciéndolo suyo, y motivarlo de tal forma, y a tal grado, que lo impulse a la acción participando en forma activa y consciente en la búsqueda de los objetivos que se constituyen en sus necesidades mismas.

Considerando todo lo anteriormente expuesto, así como las observaciones que surjan de la confrontación de las acciones programadas con las ejecutadas, se podrá obtener una concepción

global y más completa referente a los procesos psicosociales - básicos y esenciales del mismo, los cuales se derivan del análisis del documento, es decir, de la evaluación de contexto.

## 2. CONFRONTACION ENTRE ACCIONES PROGRAMADAS Y ACCIONES EJECUTADAS.

2.1. Objetivo. Como se manifestó en su oportunidad, el comparar acciones programadas con acciones ejecutadas, permitirá - contar con más recursos para la realización de una evaluación global del PROCEPA.

Es decir, el paso siguiente es el analizar las acciones - diversas efectuadas por los diferentes elementos que de alguna manera participaron en el programa. Este paso a su vez, conducirá al tercer nivel evaluativo -evaluación de productos-, el cual comprende una investigación de campo.

El enfoque sistémico define a la evaluación de proceso como "el conjunto de actividades realizadas durante la ejecución del proyecto y que se encamina a: supervisar permanentemente - las acciones realizadas; detectar y solucionar los obstáculos

inmediatos de operación; e integrar los procedimientos, prototipos, mecanismos y materiales de apoyo desarrollados de conformidad a condiciones de coherencia y operatividad que resultan válidas para las poblaciones-meta en que se realizan las actividades del proyecto"<sup>2</sup>.

El objetivo de este nivel evaluativo, es analizar las acciones realizadas durante la instrumentalización del programa en su etapa operativa. Es decir, son las mismas acciones las que conforman los medios que permitirán efectuar este momento evaluativo.

El procedimiento requiere pues, de una confrontación entre las acciones programadas y las acciones ejecutadas, constituyéndose éstas, en los indicadores necesarios para la realización de la evaluación del PROCEPA en un segundo nivel: la evaluación de procesos.

En esta etapa, el origen de la información es la experiencia propia del promotor encargado de instrumentalizar y de ejecutar el programa en la población de Tixcáncal a partir de febrero de 1981.

### 3. INSTRUMENTALIZACION: ACCIONES PREVIAS A LA EJECUCION Y DESARROLLO DEL PROCEPA EN TIXCANCAL.

Primeramente se señalan las diferencias o coincidencias entre las acciones necesarias en la instrumentalización del

programa, es decir, aquellas acciones requeridas antes de su -  
introducción a la propia comunidad.

Es así que se tomarán en consideración las acciones pre -  
vias a la ejecución misma, pero que son parte de la operaciona  
lización del PROCEPA.

3.1. Selección de la comunidad. Existen ciertas condiciones  
para que una comunidad sea seleccionada para integrarse al --  
PROCEPA.

De éstas, dos no se encuentran presentes en la comunidad  
estudiada: la población registrada en 1981 era de 1,153 habi -  
tantes, siendo un requisito el contar con una población mayor  
de 2,000 habitantes.

Por otra parte, de la población mayor de 16 años, se re -  
gistró un 43% de monolingüismo (lengua maya), faltando así la  
condición que señala que la población deberá hablar castellano.

Lo anterior significa que al seleccionar a la población -  
de Tixcáncal como posible integrante del PROCEPA, se pasa por  
alto dos requisitos señalados en el documento oficial.

Es así, que Tixcáncal se incorpora al programa, y se ubi-  
ca en la zona 3 del estado de Yucatán, zona que comprende po -  
blaciones del oriente del estado.

3.2. El coordinador de zona. El texto señala que el Coordinador deberá ubicarse en un lugar estratégico, con el fin de lograr una buena comunicación con aquellas poblaciones que estén comprendidas en la zona que le corresponda.

En el caso estudiado, la base de operaciones del coordinador de la zona 3, es la ciudad de Tizimín, ubicada a 44 Kms. - de la población de Tixcáncal. Esta zona comprendía -en 1981-, varias poblaciones: Tizimín, Panabá, Calotmul, Espita, Buctz--otz, Tixcáncal, San Felipe, Río Lagartos, Colonia Yucatán, La Sierra, Sucilá, entre otras.

Por otra parte, en el documento se asienta que el coordinador debe visitar las comunidades que tiene asignadas, ofreciéndoles los servicios que proporciona el programa. Si hay aceptación por parte de los miembros de la comunidad, el siguiente paso será el realizar una o varias asambleas para informar e integrar el Comité de Educación para Adultos de cada población.

Respecto a lo realizado, cabe mencionar, que el coordinador visitó la población de Tixcáncal entrevistándose con el Comisario Ejidal, así como con algunas personas consideradas como "líderes naturales", y con mayor influencia y peso en la comunidad.

Con respecto a las asambleas informativas a nivel comunitario, éstas no fueron realizadas, y el Comité fué integrado - con aquellas personas con las que se tuvo el contacto inicial

por parte del coordinador.

Por tanto, la designación de los miembros del Comité resulta arbitraria, sin participación comunitaria en la decisión. Tampoco existe hasta este momento de la operación del programa una información referente al servicio educativo que proporciona el PROCEPA, y por lo tanto, no se cuenta con la aceptación real y consciente por parte de la población.

3.3. El comité de educación para adultos. En el texto oficial queda bien establecido que el Comité es el conducto mediante el cual la comunidad se hace responsable del programa, y se señala ésto como condición necesaria para el éxito del mismo.

Por tanto, se requiere que dicho Comité sea integrado por miembros de la propia comunidad, y que estos miembros sean elegidos en una asamblea comunitaria para que se cuente con el apoyo y aceptación de la mayoría de la población.

Por lo que se ha podido observar, el Comité de Educación para Adultos integrado en Tixcáncal, carece de un origen democrático, tal y como es señalado en el documento, ya que los miembros integrantes del comité fueron seleccionados y designados arbitrariamente.

Ciertamente se consideraron las opiniones tanto del Comisario Ejidal, como de algunas personas con cierto conocimiento e influencia en el pueblo. Sin embargo, hay que considerar que



los líderes de las comunidades, enmarcados en una estructura tradicional de poder, no siempre son los representativos, aún cuando se les mal denomine "líderes naturales".

3.4. El promotor. Como se señala en el documento, el promotor debe ser seleccionado entre varios candidatos con arraigo en la comunidad, es decir, el que el promotor sea originario de la comunidad es considerado como una condición prioritaria. La selección —añade el documento—, debe ser realizada conjuntamente por el comité y el coordinador de zona, tomando en consideración las normas fijadas.

En este punto se hacen notar ciertas irregularidades relacionadas con el caso concreto analizado.

a) Por un lado, el promotor que se ubica en Tixcáncal, no es de la comunidad. Por tanto desconoce y carece totalmente de arraigo. Para los habitantes, el promotor resulta un elemento "extraño", "distinto" y "ajeno" a ellos.

b) El promotor, en este caso, es designado directamente por la Subdirección de Educación para Adultos en el estado de Yucatán. Aquí no intervienen ni el comité ni el coordinador.

c) La comunidad asignada al promotor, no llena todos los requisitos señalados en el texto para ser seleccionada e incorporada al programa (Ver criterio Jurídico-social, dimensión B: Demanda social). A pesar de esto, Tixcáncal es designada cabecera de cierta área, entendiéndose por esto, que el promotor de-

bería atender también otras comunidades más pequeñas: Cabi --- chén, Dzonot-Aké, Yaxchekú, S. I. X-Kancab-Dzonot, Trascorral, Chancenote, entre otras.

#### 4. DESARROLLO DEL PROGRAMA.

A partir de este momento se señalarán las diferentes actividades realizadas por los distintos elementos que participaron en el programa desde el momento en que el promotor se incorpora e integra al PROCEPA.

Estas actividades pueden dividirse dependiendo de quién sea el actor principal. Por lo tanto, a continuación se señalarán las diversas acciones por parte de los diferentes actores que intervinieron en alguna forma en el desarrollo del programa, es decir, en la etapa operativa.

4.1. Actividades del promotor. El promotor es un agente acelerador del proceso educativo del adulto.

Acorde a lo establecido, en la educación de adultos es el mismo adulto quien se autoeduca. Sin embargo, existen algunos factores que frenan y bloquean ese proceso. Estos crean la necesidad específica del promotor, y delínean en forma general sus funciones y sus tareas.

Con el objeto de comparar las actividades que se le asignan al promotor en el programa, con aquéllas que se ejecutan

durante la realización del mismo, se utilizó como fuente de -- información documentos de trabajo interno de la Secretaría de Educación Pública, mismos que han sido referidos a lo largo de este estudio.

4.1.1. Acciones programadas. El promotor encaminará sus acciones a la promoción del servicio de educación básica para adultos a través del sistema abierto.

El programa tiene como fin último el lograr mejorar las - condiciones de vida de los individuos, así como un mayor desarrollo de la comunidad. Para esto, la participación es fundamental, y es labor del promotor incidir en la comunidad como - un elemento que propicie:

- a) Una actitud crítica.
- b) Colaboración estrecha con la comunidad, relación coherente entre sus necesidades e intereses y el programa.
- c) Que los adultos pongan en práctica sus conocimientos, solucionando problemas y necesidades presentes.
- d) Que la comunidad adquiriera una visión general de la situa - ción del país.
- e) Intercambio de experiencias entre comités, comunidades, etc.
- f) Obtención de apoyo de instituciones estatales.
- g) El arraigo de la gente en su comunidad.

Por tanto, el promotor debe lograr la participación comu - nitaria en el programa, "desde el inicio y conjuntamente con - él, haciendo encuestas, manifestando sus inquietudes, discu --

tiendo sus problemas, vinculando todo ésto con el programa educativo<sup>3</sup>.

Entre las funciones del promotor<sup>4</sup> se destacan las siguientes:

- a) La investigación de las necesidades y recursos de las comunidades para detectar las necesidades de aprendizaje, viene a establecer el puente entre la educación y las necesidades vitales apremiantes que ocupan la mente del adulto.
- b) La promoción ha de llenar el hueco de la falta de información sobre las alternativas y los recursos educativos, y ha de romper los mitos, la apatía y el desaliento.
- c) El apoyo es indispensable para lograr la perseverancia.
- d) Sin evaluación todo programa es inexacto o repite los errores indefinidamente.

Es importante señalar que para que el promotor pueda realizar su labor, requiere de un conocimiento de las características de la comunidad o zona de trabajo. Es por ello indispensable realizar un trabajo de investigación permanente, con participación comunitaria. Esta se inicia en el momento mismo en que se comienza a actuar en una comunidad, y debe continuarse durante todo el tiempo en que se permanezca en ella.

Respecto a las actividades a programar y realizar con el fin de poner en marcha el servicio en la comunidad, se mencio-

nan los siguientes<sup>5</sup>:

- a) Obtención del Censo Educativo, primer paso para obtener in formación necesaria.
- b) Promoción del servicio.
- c) Integración del equipo de asesores.
- d) Detectar los posibles candidatos que proporcionarían el - servicio de consultoría.
- e) Capacitación del equipo de asesores y consultoría.
- f) Fijar metas de atención.
- g) Aprovechamiento de los materiales de estudio.
- h) Selección y acondicionamiento de locales.

4.1.2. Acciones ejecutadas. El promotor es designado y ubica do en la población de Tixcáncal. Como primera actividad, éste participa en el Curso de Capacitación para Promotores realiza do en Valladolid, Yucatán, del 16 al 20 de febrero de 1981.

En su primera visita a la comunidad, tiene el primer con tacto con los integrantes del Comité de Educación para Adultos formado con anterioridad. Asimismo, sostuvo pláticas con el - Comisario Ejidal así como con una de las dos personas con ma - yor influencia en el pueblo.

Es importante señalar otros contactos establecidos en la comunidad: el médico que prestaba sus servicios en la Clínica IMSS-COPLAMAR, dos auxiliares de enfermería de la misma clíni ca, y el sacerdote que asistía esporádicamente al pueblo.

Por otra parte, el promotor entra en relación con personal del Programa de Desarrollo Rural Integrado de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH), el PRODERITH y se estudia la posibilidad de actuar y colaborar juntos en el área de educación para los adultos.

Hasta el momento en que el promotor se integra al programa, no existe ningún círculo de estudio formado en la comunidad. Por tal motivo, se inicia la supervisión de los círculos ya existentes en comunidades cercanas con el objeto de considerar los problemas surgidos con los usuarios, instructores, materiales de estudio y otros. Se realizaron visitas a las poblaciones de Dzonot-Aké, Yaxchekí, X-Kancab-Dzonot, Cabichén, y Trascorral.

Como actividad siguiente, se efectuó una reunión de trabajo con 14 trabajadoras sociales técnicas que participaban en el PRODERITH -programa ya mencionado-, y quienes atendían un total de 22 comunidades en la zona. De éstas, 9 comunidades contaban con círculos de estudio los cuales eran asesorados por las mismas trabajadoras como parte del programa de Desarrollo Familiar de dicho programa.

El objetivo de esa reunión fué el informar acerca del programa de educación para adultos promovido y respaldado por el INEA, proporcionar orientación respecto al método y material utilizado, así como de todos los trámites y requisitos para llevar a cabo el programa. Se estableció así la necesidad de un trabajo conjunto en que se unificaran esfuerzos, para lo cual

las trabajadoras sociales participarían en el PROCEPA como asesoras voluntarias.

Entre el 28 de febrero y el 11 de marzo, el promotor participó en el levantamiento de los Censos Educativos de las distintas comunidades que integraban la zona 3, incluyendo Tixcáncal, el cual se realizó el 5 de marzo de 1981.

Ya una vez incorporado a la comunidad, el promotor estableció contacto con la directora de la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto, con el fin de informarle acerca del servicio educativo y solicitar su colaboración y participación, así como la de los 8 maestros que laboraban en dicha escuela.

El 21 de marzo se realizó la primera reunión entre los miembros del comité de educación para adultos. Además del promotor, se contó con la presencia del Comisario Ejidal.

Entre los puntos tratados se encuentran los siguientes:

- Explicación del programa y forma en que se trabajaría.
- Proporcionar los datos obtenidos en el Censo Educativo.
- Se enfatizó la importancia del papel del comité, y se pidió su colaboración para la promoción, registro de usuarios, formación de círculos de estudio y el reclutamiento de asesores. En esta misma reunión se efectuó la integración del grupo de asesores. El comité propuso a 5 jóvenes tomando en consideración los datos arrojados por el Censo Educativo, así como el deseo de participación en la organización y asesoría de

los círculos de estudio.

El 25 de marzo se llevó a cabo la primera asamblea comunitaria en las instalaciones de la escuela primaria. En esta asamblea participaron tanto el Comisario Ejidal así como algunos integrantes del comité.

En esta reunión se informó a la población acerca del servicio educativo, la forma de operación, invitándolos a participar, registrándose e incorporándose a los círculos de estudio.

Cabe mencionar que dicha asamblea fué realizada en castellano con traducción al maya.

El 27 de marzo se efectuó el Curso de Orientación para Asesores del Municipio de Tizimín. Además de Dixcáncal participaron las comunidades de Calotmul, Pcooboch, Gabichén, S.I. - X-Kancab-Dzonot, Trascorral y Tizimín. También se contó con la asistencia de 14 trabajadoras sociales técnicas del PRODERITH, así como varios auxiliares técnicos de ese programa.

Entre el 2 y 5 de abril se inició el registro de estudiantes, lográndose el registro de 73 personas.

El 6 de abril se realizó la primera reunión de los asesores con el promotor con el fin de intercambiar algunas ideas respecto al inicio del funcionamiento de los círculos de estudio, así como el saber exactamente con qué material didáctico se contaba antes de iniciar el servicio.



Por otra parte, el 7 de abril se reunieron algunas personas interesadas en participar también en el programa. En esta reunión estuvieron presentes integrantes del comité, cuatro asesores, una maestra, y el promotor.

Respecto a los adultos participantes, de los 73 registrados asistieron 38 personas. Se formaron 2 círculos de estudio a nivel Introdutorio y Primaria. Uno compuesto por 6 mujeres, y el otro formado por 21 hombres. Por otro lado, 4 adultos fueron inscritos como estudiantes libres.

Por lo que respecta al nivel Secundaria, se inscribieron 7 elementos. La consultoría quedó a cargo de la maestra de educación primaria interesada en participar en el programa.

Para el 16 de abril se tenían registrados los siguientes datos:

INSCRITOS	INTRODUCCION	PRIMARIA	SECUNDARIA
79	H - 17	H - 30	H - 4
	M - 14	M - 8	M - 6
REGISTRADOS			

20

Posteriormente se incorporaron 19 personas más:

TOTAL	INTRODUCCION	PRIMARIA	SECUNDARIA
19	H - 4	H - 3	H - -
	M - 5	M - 5	M - 2

El 13 de mayo se llevó a cabo una reunión con los asesores. Se planteó el problema de la inasistencia y la poca participación en los círculos de estudio. Hasta este momento, se contaba con un asesor menos, es decir, 4 personas continuaban la labor de asesoría. Se llegó al acuerdo de que éstas se encargarían de visitar a los registrados o inscritos, con el fin de promover el servicio y lograr su asistencia.

El 4 de junio, nuevamente se reunieron el equipo de asesores y el promotor. A partir de este momento, y ante la escasa participación de la población, se plantea por vez primera, la posibilidad de solicitar el servicio de una Misión Cultural la cual sustituiría al PROCERA.

El 9 de junio se realizó una reunión con el comité de educación para adultos. El coordinador no estuvo presente no obstante se contaba con su presencia.

En esta reunión se planteó al comité los problemas enfrentados y la situación presente y real del programa. Para esto se tomó como base informativa la asistencia a los círculos de estudio, así como el número de solicitudes para presentar exámenes. La información proporcionada tanto por los asesores como por el promotor, señalaba que la asistencia era muy baja, y que se habían solicitado solamente 5 exámenes en el área de Español, y 2 en el de Matemáticas (6 personas), para realizarse en el mes de julio.

Ante esa situación, y tomando en consideración la presión

ejercida por la cuota fijada en las metas (300 adultos), así como la ejercida tanto por parte del coordinador, como responsable de la zona, como por parte de la Subdirección General de Educación para Adultos, responsable del PROCEPA en la entidad, se planteó entonces la alternativa de solicitar una Misión Cultural. Dicha solicitud estaría firmada por el comité, y sería dirigida al Gobernador del estado de Yucatán.

La solicitud a que se ha hecho referencia, fué aceptada, por lo que el PROCEPA dejó de funcionar en Tixcáncal, y el promotor se retiró de la comunidad.

La Misión Cultural empezó a proporcionar sus servicios en el año lectivo 81-82. Además de sus funciones, esta Misión Cultural se encargaría de vigilar y asesorar a aquellas personas que habían iniciado sus evaluaciones dentro del PROCEPA, con el fin de que pudieran finalizar su educación básica y lograrán adquirir el certificado de estudios correspondiente.

4.1.3. Conclusiones. Si se confrontan las actividades programadas que corresponden al promotor, con aquéllas que se ejecutaron realmente durante el desarrollo del programa en la comunidad estudiada, se puede observar que dichas actividades fueron realizadas en su totalidad.

Como primer paso se efectuó el Censo Educativo, el cual sirvió de base para conocer la situación real de la demanda educativa, así como también para obtener información acerca de

los elementos humanos existentes y disponibles para la formación del equipo de asesores.

La promoción se inicia con el Censo mismo, y se complementa con las visitas domiciliarias, las reuniones y asambleas, así como la utilización de otros medios (asesores, participantes, espectáculos).

Respecto a los asesores, una vez detectados los posibles candidatos, se les incorpora al programa, proporcionándoles la capacitación necesaria a través del curso específico, así como mediante reuniones efectuadas con el promotor.

El material didáctico fué proporcionado a toda aquella persona que se registró e inscribió en el programa, ya sea incorporándose a un círculo de estudio, o como estudiante libre.

Los locales fueron seleccionados por los propios participantes. Los dos círculos de estudio formados funcionaron uno, en una casa particular, y el otro, en un local de carpintería. A su vez, el local de la promotoría quedó a disposición de toda persona que necesitara información y/o asesoría.

Lo anterior significa que de acuerdo a las actividades asignadas al promotor para la realización del PROCEPA, éstas se ejecutan en un 100%, dándole mayor énfasis a las relacionadas con la promoción e instrumentalización del programa.

4.2. Actividades del coordinador de zona. Es importante tener presente, que en este apartado se tomarán en cuenta aquellas acciones asignadas al coordinador, para ser comparadas con las ejecutadas por el coordinador de la zona 3 específicamente en la población de Tixcáncal. Asimismo, las acciones consideradas, son las realizadas a partir de que el promotor se integra al programa.

Para ubicar la posición del coordinador dentro de la Subdirección de Educación para Adultos (1981), cabe mencionar que es éste el último "empleado" directo de la Secretaría de Educación Pública a través de dicha Subdirección. Es decir, el coordinador cuenta con una "plaza" de trabajo en la Delegación Estatal de la SEP.

El coordinador es el nexo entre los promotores y la Subdirección; es quien "coordina" las acciones del PROCEPA en una determinada zona, y el responsable directo del funcionamiento del mismo ante la Subdirección mencionada.

4.2.1. Acciones programadas. Como actividad primera se menciona aquélla relacionada con la visita a las comunidades que le han sido asignadas. Si existe interés hacia el servicio educativo que ofrece por parte de la comunidad, es papel del coordinador organizar y realizar asambleas comunitarias con el fin de informar acerca del PROCEPA, y de ahí y en forma democrática, integrar el Comité de Educación para Adultos.

Con respecto al promotor, el coordinador tiene varias fun

ciones<sup>6</sup>:

- Vigilar el cumplimiento de las cuotas de atención establecidas.
- Asesorar técnicamente al promotor en el desarrollo de sus acciones.
- Procurar que la relación de cooperación entre promotor y comité se mantenga constante.
- Apoyar al promotor en la resolución de los problemas que se originen en el abastecimiento de los materiales de estudio.
- Apoyar al promotor en la tramitación de exámenes, acreditación y certificación.
- Vigilar y controlar el apoyo puntual de la compensación del promotor.

4.2.2. Acciones ejecutadas. El primer contacto del coordinador con el promotor se efectúa cuando a éste se le asigna la población de Tixcáncal como población base.

Por su parte, el coordinador visita la comunidad y se entrevista con el Comisario Ejidal así como con algunas personas consideradas con mayor influencia en la población (según la propia opinión del Comisario).

Sin haberse realizado ninguna asamblea comunitaria, el comité de educación para adultos es integrado. Esto significa que no hay una participación democrática en la selección y formación del comité.

El coordinador asiste al Curso para Promotores Comunitarios de Educación para Adultos, efectuado en Valladolid, Yucatán en febrero de 1981. También participa en forma activa en unión con los promotores de su zona, en el levantamiento de los Censos Educativos de las comunidades correspondientes.

En el transcurso del período estudiado, se efectuaron varias reuniones de trabajo con la asistencia de todos los promotores de la zona y el coordinador. Estas reuniones se realizaron en Tizimín, sede de la coordinación. Estas consistían mayormente, en proporcionar información acerca de los diversos trámites, llenado de formas, y asuntos relacionados con los datos e informes exigidos por parte de la Subdirección.

Es necesario señalar, que uno de los puntos tratados con mayor énfasis, presionando a los promotores, era el relacionado con el número de solicitudes para exámenes por comunidad. Se argumentaba, que si este número no justificaba la presencia del promotor ni la realización del programa en determinada comunidad, éste se daría por suspendido.

Estos argumentos manifestados directamente por el coordinador, provenían de la Subdirección, y esta actitud presionaba a los promotores, ya que aquí entraba en juego su trabajo e ingreso económico. El promotor no era trabajador de "base" de la SEP, y su compensación se la proporcionaba supuestamente el comité, siendo en realidad la misma Secretaría quien otorgaba dicha compensación.

En relación a la comunidad estudiada, el coordinador, en alguna ocasión, "sugirió" al promotor comunitario, alterar datos para "preservar" su trabajo, que en cierta forma significaba preservar el suyo también.

El coordinador se hizo presente en la comunidad de Tixcácal en una o dos ocasiones a partir de la incorporación e integración del promotor en la población. Puede decirse que el contacto comunidad - promotor - coordinador, fué inexistente o nula.

4.2.3. Conclusiones. Las actividades del coordinador no son enumeradas como las del promotor. Más bien se engloban en una función primordial: coordinar, es decir, que siendo el nexo entre los promotores y la institución, es el responsable directo del funcionamiento del programa en una zona determinada.

Sin embargo, sobresale una actividad considerada primor - ya que se relaciona directamente con la participación de la comunidad en el programa -requisito indispensable para el desarrollo exitoso del mismo-. Esta actividad se refiere al primer contacto que se tiene con la comunidad seleccionada.

Es el coordinador quien entra primero en acción y se conecta con la comunidad, informa acerca del servicio educativo propuesto, y, si existe aceptación e interés por parte de la población, organiza una(s) asamblea(s). Primero con el único - fin de informar, y luego, si existe el deseo expreso de participar, se integra el comité en forma democrática. Este comité



se constituye en el conducto mediante el cual la comunidad se responsabiliza del programa.

Si se confronta lo anterior con las acciones realizadas por el coordinador, es obvio que se ignora y pasa por alto la opinión, voluntad y decisión de la comunidad. Al no realizarse ninguna asamblea informativa, se ignora si existe el deseo comunitario de participar en el programa. Este, en cierta forma es "impuesto" desde "afuera". Ante la falta de información por parte de la comunidad, el programa no cuenta con una aceptación comunitaria, es decir, no existe ningún consenso que avale el programa mismo.

Todavía más, al no elegirse el comité de manera democrática y participativa, éste carece de apoyo comunitario.

Se puede concluir que las acciones del coordinador respecto al programa y su implantación, son acciones autoritarias, que vienen de "afuera hacia adentro", imponiendo e ignorando a los supuestos actores-beneficiarios principales del programa. El PROCEPA desde su inicio, carece del objetivo fundamental, a la vez que requisito indispensable para su desarrollo: la presencia y la participación comunitaria.

Por lo que respecta a la relación de este elemento con el promotor, actor directamente relacionado con aquél, se mencionan varias funciones. De éstas se observa el cumplimiento de la que se refiere a las cuotas de atención establecidas. Tal parece que para el coordinador, lo más importante es el alcan-

zar las metas cuantitativas del programa. El cubrir este requisito burocrático significaba más el justificar mediante "números" la permanencia del programa en las comunidades, que el lograr lo propuesto.

Todas las otras funciones parecen pasar a un segundo plano, o simplemente, ser ignoradas. Para el coordinador, lo único válido es el número total de personas que recibían el servicio educativo, así como el de participantes que solicitaban exámenes. Todo lo demás carecía de interés, incluso si los datos eran una prueba irrefutable del fracaso del programa, o de su poco éxito en la comunidad. Lo que importaba era "justificar", y de ser necesario "modificar" y "alterar" la información ocultando así, una realidad.

#### 4.3. Actividades del comité de educación para adultos.

4.3.1. Acciones programadas. Como puede observarse en el apéndice 1, el comité de educación para adultos, es el conducto mediante el cual la comunidad se hace responsable del programa.

Este comité debe ser integrado por personas originarias de la población y que habiten en ella. Asimismo, este comité debe ser propuesto en una asamblea comunitaria, por lo que la selección y elección de sus miembros debe realizarse en forma democrática.

Dentro de las acciones que se le asignan al comité, está la de "supervisar el trabajo que desarrolla el promotor en la

localidad"<sup>7</sup>. Esto significa que el comité "es la primera instancia ante la que el promotor tendrá que informar y reponder de sus actividades, así como solicitar todo el apoyo que se requiera"<sup>8</sup>.

Por otra parte, queda establecido en el texto, que es el comité de educación para adultos de cada comunidad, quien proporcionará la compensación económica que le corresponde a cada promotor.

4.3.2. Acciones ejecutadas. La integración del comité de educación para adultos en la población de Tixcáncal se realiza - sin previa asamblea comunitaria, y por ende, este comité no - tiene un origen democrático, ni cuenta con el apoyo colectivo. El coordinador se limitó a escuchar opiniones y sugerencias, - especialmente del Comisario Ejidal, y con base en éstas, el comité fué formado.

Entre las reuniones del comité se puede mencionar la primera celebrada el 21 de marzo y a la que asistieron también el Comisario Ejidal, el promotor y los asesores.

El 25 de ese mismo mes, los integrantes del comité participaron en la asamblea informativa realizada en el local de la escuela.

Más adelante, el 7 de abril los integrantes del comité asistieron a la reunión de todos los interesados en participar

en el PROCEPA.

Por último, el 9 de junio se efectuó la última reunión - del comité en la cual el promotor y los asesores informaron acerca de las dificultades y obstáculos encontrados, así como - de la situación general del programa en la localidad. Por otra parte, el promotor propuso a los miembros del comité, la posibilidad de solicitar el servicio educativo proporcionado por - el programa de las Misiones Culturales.

Es importante señalar, que en las reuniones del comité, - se contó con la presencia del Presidente y del Secretario, mis mos que participaban como educandos en el programa. Los otros integrantes se mantuvieron siempre al margen sin manifestar un mínimo de interés por el programa y su desarrollo.

4.3.3. Conclusiones. Después de todo lo anteriormente señala do, resulta obvia la carencia total de la participación real - del comité en el programa, lo cual puede entenderse si se considera su origen. Anti-democrático, designado, sin existir por parte de los integrantes un interés en el programa. Las personas que integran el comité son sugeridos por el Comisario Eji dal al coordinador, quien solamente recoge "nombres" y basándo se en la opinión de aquél, se procede a su formación.

En ningún momento el comité funciona como "conducto" por - el cual la comunidad se responsabiliza del programa. Esto es - de esperarse si dicho comité carece de apoyo comunitario, ya - que sus miembros no fueron propuestos ni electos por los pobla

dores. Por lo tanto, nunca existió un consenso que legitimara tanto su existencia como a sus integrantes, y que avalara al programa mismo.

El origen anti-democrático del comité se hace presente durante todo el desarrollo del programa. El total desinterés por parte de los miembros del comité se manifiesta en una conducta no participativa, en una nula colaboración, y en su ausencia en reuniones y asambleas.

Es interesante observar, que dos de los miembros del comité -el Presidente y el Secretario-, únicos elementos "activos" también participaron en el programa en calidad de estudiantes.

#### 4.4. Actividades de los asesores.

4.4.1. Acciones programadas. El asesor es quien orienta, guía, apoya y motiva, siendo su participación indispensable para que el círculo de estudio funcione con éxito.

Como requisitos para poder participar como asesor se mencionan: un grado de escolaridad mínimo de secundaria; contar con más de 15 años; y que tenga verdaderos deseos de ayudar a estudiar a un grupo de adultos.

Por otra parte, se recomienda que el asesor se familiarice con los materiales y técnicas de estudio a través del curso para asesores.

4.4.2. Acciones ejecutadas. A través del Censo Educativo realizado en la comunidad, se pudo detectar el material humano - existente con el cual se podía contar.

Fueron propuestos 5 elementos, de los cuales sólo uno de ellos contaba con los estudios secundarios completos. Los 4 - restantes, participaron también como estudiantes libres en el nivel de secundaria.

Este equipo de asesores participó en el Curso de Orientación para Asesores realizado el 27 de marzo de 1981 en Tizimín Yucatán.

En relación a las reuniones efectuadas con los asesores, se tiene:

El 21 de marzo se efectuó una reunión del comité, en la - cual se propusieron los nombres de los elementos que podrían - integrar el equipo de asesoría.

El 25 de ese mismo mes, en la asamblea informativa realizada en la población, se dieron a conocer el nombre de los asesores que participarían en el programa, así como la forma en - que se trabajaría mediante la formación e integración de los - círculos de estudio.

El 6 de abril se realizó la primera reunión de los asesores con el promotor. Un día después, éstos se reunieron con to dos los interesados en participar en el PROCEPA, formándose -

dos círculos de estudio.

El 13 de mayo los asesores analizaron la situación acerca del funcionamiento de los círculos de estudio, así como el desarrollo del programa en general.

El 4 de junio nuevamente se reúnen con el objeto de analizar y comentar lo referente a la inasistencia y falta de participación en los círculos de estudio. Se mencionó la existencia de algunas solicitudes de evaluación para el mes de julio. Por otra parte, en esa misma reunión, se mencionó por vez primera la posibilidad de solicitar el servicio de una Misión Cultural en la comunidad sustituyendo el del PROCEPA.

4.4.3. Conclusiones. Los asesores son los directamente relacionados con el adulto-educando. En cierta manera constituyen un nexo entre el promotor y el estudiante.

Puede afirmarse, que los asesores en el caso estudiado, - cumplen con un alto porcentaje de las acciones que les son asignadas en el programa. Al ser seleccionados, se les informa y capacita respecto al servicio y a la forma de funcionamiento del mismo, así como del trabajo de los círculos de estudio.

Ciertamente, al seleccionar al equipo de asesores, se recurre a los recursos humanos con que se contaba en el medio. - Es decir, se logra incorporar a aquellas personas que aún no - cumpliendo los requisitos de escolaridad, contaban con estudios primarios y deseos de colaborar. Esta situación nos remite a -

lo referente a la selección de las comunidades y que ha sido -  
considerado y evaluado anteriormente.

Es de esperarse que el nivel de asesoría sea menor al es-  
perado debido a la situación a la que se tuvo que enfrentar.

Por otra parte, de los 5 asesores con que se inició el -  
servicio, permanecieron hasta el final solamente 3 elementos,  
uno de los cuales participaba también como estudiante libre, a  
la vez que fungía como Presidente del comité de educación para  
adultos de la comunidad.

Por todo lo anterior puede admitirse que las acciones pro-  
gramadas para los asesores son realizadas. Sin embargo, al no  
cumplirse con los requisitos de la selección, esas actividades  
se vieron limitadas, especialmente la relacionada con el servi-  
cio de asesoría directa en los círculos de estudio.

Hay que señalar, que esta limitante se vió un poco minimi-  
zada por la intervención directa del promotor en las funciones  
de asesoría.

4.5. Actividades de los participantes-educandos. Ya ha sido -  
señalado que el PROCEPA es un programa educativo que forma par-  
te del Sistema Abierto de enseñanza. Esto significa que:

- el estudiante tiene la oportunidad de adquirir conocimientos  
al ritmo que determine el uso de su tiempo libre;



- la persona que así lo desee, puede estudiar en cualquier sitio, sin necesidad de desatender su trabajo u ocupación;
- se basa en la capacidad del adulto para aprender por él mismo, necesitando de una disciplina personal, un esfuerzo considerable por parte del estudiante, y una asesoría efectiva;
- se apoya en la orientación de asesores y en el uso de textos diseñados para facilitar el autodidactismo.

Puede decirse que en un sistema abierto se pueden distinguir varios elementos: educandos, programas de estudio, textos y apoyos didácticos impresos, asesoría y evaluación académica, instalaciones y ayudas audiovisuales.

El PROCEPA forma parte del programa de Educación Básica para Adultos, y ofrece los niveles de Introducción, Primaria Intensiva y Secundaria, no existiendo límite de tiempo para cubrir el plan de estudios.

Existen libros y materiales didácticos diseñados especialmente y en función de las características de los adultos. Considerando las diferencias existentes en el proceso de aprendizaje entre niños y adultos, los libros constituyen un elemento de apoyo, propician el autodidactismo y sus contenidos son en torno a los intereses y necesidades de los adultos.

4.5.1. Acciones programadas. Existe un proceso que debe seguir el educando-adulto interesado en el programa. Este proceso va desde que el adulto recibe la información referente al servicio educativo que ofrece el PROCEPA, hasta la obtención -

del certificado correspondiente.

En este proceso se distinguen varias acciones:

- a) Recibir la información respecto al servicio educativo ofrecido.
- b) Registro del estudiante.
- c) Obtención del material didáctico.
- d) Inscripción a un círculo de estudio o como estudiante libre.
- e) Autoevaluación.
- f) Solicitud de examen.
- g) Evaluación (parcial o global).
- h) Acreditación total.
- i) Obtención del certificado de estudios.

4.5.2. Acciones ejecutadas. Puede decirse que en cierta manera, los educandos-adultos participan en el Censo Educativo, al ser ellos mismos parte de la población involucrada y entrevistada. Por otra parte, al efectuarse dicho censo, la comunidad recibe información del servicio educativo, resultado del contacto personal de la entrevista.

Durante las entrevistas domiciliarias realizadas por el promotor, se promueve e informa a los habitantes de la comunidad todo lo relacionado al programa.

El 25 de marzo se efectuó la primera asamblea comunitaria en la cual participó la población. En esta reunión se proporcionó información general sobre el servicio, así como acerca -

de la forma en que se desarrollaría el trabajo.

Como inicio del servicio, se registran a las primeras personas interesadas en participar, llevando a cabo su inscripción correspondiente, así como la entrega del material didáctico necesario.

Se forman dos círculos de estudio y con base en esta modalidad se empieza a desarrollar el programa en la localidad.

Como primer resultado se obtienen las primeras solicitudes de exámenes para el mes de julio, lo cual representaba las primeras evaluaciones en la comunidad.

4.5.3. Conclusiones. Las acciones del educando durante su intervención en el programa son claras.

Si en este estudio se toman como base a las 118 personas registradas, puede afirmarse que las acciones a, b y c (ver inciso 4.5.1.) se cumplen en un 100%. Sin embargo, no ocurre lo mismo en lo que se refiere a la inscripción, tanto a un círculo de estudio, como en la modalidad de estudiante libre.

Por tanto puede inferirse que el adulto, ya sea por novedad, curiosidad, o un interés inicial por el programa, acepta el primer contacto con éste, y con el promotor. De esta manera se registra y adquiere el material correspondiente.

A partir de este momento, la participación empieza a dis-

minuir, lo cual se refleja en los índices de inscripción y asistencia logrados en la modalidad del círculo de estudio.

Las acciones anteriormente descritas funcionan en cierta forma como pasos que llevan a la obtención del certificado (recompensa). Estos pasos, a su vez, funcionan como un "filtro". Es notable que el interés, y por tanto el nivel participativo, descienden considerablemente ya que a los 5 meses de haberse iniciado el servicio, se solicitaron solamente 7 exámenes parciales.

Desde un inicio del programa se ha ido detectando en este proceso evaluativo, la carencia de una participación comunitaria real y efectiva. Lógicamente esta falta de apoyo e identificación con el programa, tendrá que reflejarse en los resultados del mismo.

Sin embargo, es necesario realizar un análisis más profundo de las causas de este bajo índice participativo y la aparente carencia de interés y motivación en el programa y lo que éste ofrece.

##### 5. CONCLUSIONES DE LA EVALUACION DE PROCESOS.

Como un primer paso en la elaboración de las conclusiones correspondientes a este nivel evaluativo, y considerando la información obtenida del análisis del documento mediante la evaluación de contexto, está el detectar la función que tienen -

aquellas acciones que desde su planeamiento y programación fueron establecidas como necesarias y suficientes para el desarrollo y éxito del programa.

Sin olvidar en ningún momento que al evaluar el documento se llegó a la conclusión de que el PROCEPA es un programa fundamentalmente participativo en su etapa operativa, por tanto es de esperarse que las acciones programadas para la ejecución deben estar de acorde a ello.

Al analizar cada acción que se espera realicen los diferentes elementos del programa a partir de su etapa operativa, se percibe en dichas acciones una función "facilitadora" respecto a procesos psicosociales como la motivación y la participación, procesos señalados como básicos.

Es decir, sin considerar en un primer momento, tanto a aquellos requisitos que no fueron llenados completamente, como aquellas acciones realizadas efectivamente en el desarrollo del programa, y basándose principalmente en las actividades programadas, puede afirmarse que a nivel del documento, cada acción programada busca que el sujeto se identifique con el PROCEPA dado que se asume que el individuo lo requiere y necesita. Por tanto, al identificarse con el objeto propuesto, se involucra y participa haciéndose responsable del desarrollo del programa, y asumiendo el papel de sujeto-actor de su propio proyecto.

En el primer nivel de evaluación se detectó la importan -

cia de las variables psicosociales de las cuales dependerá fundamentalmente el desarrollo y éxito del programa, al mismo tiempo que éste se presenta como una propuesta participativa, es decir, que se basa principalmente en la participación.

Ya se ha señalado y analizado el vínculo existente entre la participación y la motivación. Por tanto las acciones que se han programado se presentan en cierta forma como "facilitadoras" de dichos procesos dado que desde el inicio de la etapa operativa se señala enfáticamente la forma en que el programa debe de ser introducido en la comunidad.

El primer contacto que la comunidad tiene con el programa es a través del coordinador. Existen acciones previamente establecidas para este elemento, las cuales se refieren a la im-plantación e implementación.

Con el análisis documental, se observa que dichas acciones favorecen y propician la participación y la motivación de los destinatarios, y establecen formas de relación democráticas e igualitarias.

¿Por qué se afirma lo anterior y con base en qué?

Si se remite al apéndice 1 se podrá obtener una respuesta. Ahí queda claramente establecido que es el coordinador el primer contacto y que éste será el enlace entre la estructura institucional y la estructura comunitaria del PROCEPA.

Por otra parte, se espera que el coordinador sea el sujeto que ofrezca a la comunidad el servicio educativo, señalando y explicando los beneficios que éste proporcionaría a los individuos como tales, y a la comunidad en el caso de que existiera interés y aceptación.

Es decir, la introducción del programa a la comunidad, a pesar de ser una implantación de "afuera hacia adentro", de realizarse acciones democráticas y participativas se minimizarían los efectos de la verticalidad del programa en sus etapas de programación y planeación.

Lo anterior resulta obvio cuando se mencionan las acciones del comité, el cual -se señala-, deberá ser integrado a través de una asamblea la cual seleccionará y decidirá en quién deposita su confianza para hacerse responsable del desarrollo del programa en la comunidad, y por su conducto hacer responsable a la colectividad del mismo.

Es decir, las acciones que son propuestas buscan desde el inicio, que el sujeto/comunidad obtenga información referente al PROCEPA, y que si éste responde a necesidades e intereses concretos individuales y/o comunitarios, sea la propia comunidad quien tenga capacidad de aceptar o rechazar el programa.

De esta forma, si el programa presentado o introducido por el coordinador es percibido como útil y necesario para un mejor funcionamiento individual y/o colectivo, la comunidad se hará responsable del desarrollo del mismo, efectuándose así la

"transferencia" de la responsabilidad ejecutora de la instancia institucional -externa-, hacia la instancia comunitaria.

Todas estas acciones se basan en decisiones democráticas y de consenso, y están ligadas a la motivación y por ende a la participación.

Parece quedar claro que si las primeras acciones de la etapa operativa, es decir, las que corresponden ejecutar al -- coordinador, son desarrolladas horizontalmente, a través de asambleas y decisiones comunitarias --como está establecido en el documento--, estas acciones deberán propiciar en mayor o menor grado, que el sujeto y la comunidad se identifiquen con el programa --proceso motivacional--, y se involucren en el mismo --proceso participativo--, percibiéndose como sujetos y actores de un programa que les pertenece y que responde a sus necesidades.

De esta manera, puede asumirse que si se realiza una introducción democrática, considerando y respetando las decisiones comunitarias, dando prioridad a los requerimientos manifestados por los individuos, el programa deberá lograr sus objetivos.

De no ser así, se recomendaría analizar nuevamente el programa en sí, lo que ofrece y propone, para encontrar y ubicar fallas y errores. Quizá, más que en las acciones programadas, las limitaciones y obstáculos encontrados en el desarrollo y el éxito, quedarían ubicados en el programa mismo, es decir, -



en sus objetivos. Se necesitaría cuestionarlos dado que no responden a intereses y demandas inmediatas, y por tanto, no se constituyen en una necesidad prioritaria para el desarrollo individual, económico y social, de los miembros de la comunidad.

Hasta aquí se ha centrado la atención principalmente en las actividades que recaen en el coordinador y en el comité. Sin embargo, en cada acción programada de los cuatro elementos del programa, sin necesidad de realizar un mayor análisis ni esfuerzo, resulta clara la predominancia que en todo momento tienen las acciones que requieren y buscan la presencia de las variables psicosociales a las que se ha hecho referencia, y a las que se ha tratado de otorgar la importancia que ameritan, importancia que a la vez no ha sido asignada arbitrariamente, sino con base en lo detectado en la evaluación de contexto, así como en esta evaluación de procesos. Dichas variables, motivación y participación, son propiciadas y fomentadas a través de las acciones programadas, y son consideradas como las adecuadas y propias para el desarrollo del programa.

Es decir que en un primer momento de este nivel evaluativo, puede afirmarse que con base en el análisis de las acciones señaladas y programadas en el PROCEPA, dichas acciones funcionan como "facilitadoras", es decir, propician, promueven, buscan la presencia de esos dos procesos psicosociales, los cuales surgen -a través del mismo análisis-, como primordiales y fundamentales: la participación y la motivación.

Sin embargo, en todo programa ubicado en cualquier área,

no siempre se realiza lo que se programa. Obstáculos, errores - en la percepción de una realidad, limitaciones individuales, - humanas o ambientales, así como desviaciones, deformaciones y contradicciones, conducen a ciertas incongruencias entre lo - programado y lo realmente efectuado.

Esto conduce a un nuevo requerimiento en este proceso evaluativo: la confrontación entre lo programado y lo ejecutado: la evaluación de los procesos, es decir, la comparación de las acciones programadas con las acciones ejecutadas.

El análisis detallado de las diferentes acciones efectua- das a partir de la inmersión del promotor en el programa, per- mite confrontar cada una de ellas con aquellas acciones progra madas para la realización del PROCEPA.

Esta confrontación ha hecho posible esclarecer ciertos as pectos, favoreciendo a la obtención de información requerida y necesaria para una comprensión más completa del desarrollo del programa.

El comparar las actividades que se realizaron real y efec- tivamente, con las que se programaron y consideraron indispen- sables para la ejecución y logro de los objetivos propuestos, permite obtener más datos para entender el "por qué" de los re sultados cuantitativos.

Es así que en este nivel evaluativo, emergen ciertos as -

pectos que no pueden dejarse de considerar al analizar los resultados obtenidos. Estos resultados se refieren, en primera instancia, a los datos cuantitativos con que se cuentan, comparados éstos con las metas -cuotas asignadas- señaladas en el programa.

Desde un inicio son ignorados dos requisitos que parecerían tener mayor importancia de la que se les otorga: el número de habitantes de las poblaciones seleccionadas, y la preponderancia del monolingüismo en la población adulta.

El número de habitantes refleja, en cierta manera, el nivel de urbanización de la localidad, la cercanía a las grandes ciudades, los servicios comunitarios con los que se cuenta, así como la ocupación principal y generalizada existente en las zonas rurales del país, que es el trabajo en el campo (peones, jornaleros, ejidatarios, pequeños propietarios, etc.).

Por otra parte, el monolingüismo es un indicador del nivel educativo predominante en la población, y constituye un efecto más del nivel de desarrollo económico y social de la comunidad.

De lo anterior se deriva que en poblaciones con características similares a la comunidad estudiada, se admite como obstáculo para la realización del programa, el ignorar los requisitos referentes al número de habitantes, y población de habla castellana, mismos que -y hay que enfatizarlo-, son mencionados en el programa.

Durante la comparación de las diferentes actividades -- programadas y ejecutadas--, efectuadas por los diversos actores, también son encontradas ciertas anomalías en el desarrollo del programa que permiten entender los resultados obtenidos.

Es así, que siendo el PROCEPA un programa educativo que se basa esencialmente en la participación de la comunidad, se intenta su realización sin contar con la mínima participación de los supuestos "beneficiarios".

Como primera observación sobresale la introducción del programa sin previa información y consulta a la comunidad. Esta no se entera de los ofrecimientos y beneficios del servicio educativo, y por lo tanto, al carecer de información, carece de poder de decisión. A su vez, el programa introducido carece de apoyo al no existir consenso alguno por parte de los habitantes de la población.

Esta falta de consenso es resultado de la forma en que se implanta el programa en la comunidad: un proceso de "afuera hacia adentro", en el que los afectados no intervienen en el momento de la decisión de ejecutar el programa, e ignoran su contenido y sus beneficios.

Al tener un inicio anti-democrático y no participativo, -- las primeras acciones siguen la misma tónica.

La "elección" del comité -supuesto "conducido por el cual - la comunidad se responsabiliza del programa"-, es realizada entre el coordinador y el Comisario Ejidal, una acción autoritaria más, de "arriba hacia abajo", sin ninguna participación de la comunidad. Esto significa que también este comité carecía de apoyo al no ser electo y no contar con el "acuerdo general" de la población.

Otro aspecto que surge a través de este momento evaluativo es la importancia del promotor en el programa y la no menor importancia que tiene el que éste sea originario de la comunidad y seleccionado por los habitantes de la población.

Nuevamente, el promotor designado, refleja el carácter - autoritario del programa, y la imposición de decisiones, personas y acciones ajenas a la comunidad, a sus deseos y necesidades.

Respecto a la cuota de atención por comunidad establecida, se considera importante enfatizar ciertos aspectos y aclarar otros que han sido ya mencionados.

Esta cuota de atención equivale a las metas (cuantitativas) propuestos por el programa. Estas metas a su vez, forman parte de los objetivos perseguidos. Sin embargo, en el texto del programa no son manifestados como los únicos y mucho menos como los más importantes.

La incorporación de los adultos al PROCEPA, su acredita -

ción y la obtención de un certificado, resultan objetivos-medios que conducen a una situación-fin a alcanzar, un objetivo final.

En el caso del programa estudiado el objetivo final lo constituye el logro -a través de la participación-, del mejoramiento de las condiciones de vida y un mayor desarrollo de la comunidad. Para ésto -se establece en el programa-, se requiere de la colaboración y solidaridad por parte de la comunidad.

Se menciona lo anterior, porque es importante no perder -de vista el fin último a alcanzar, limitándose a los fines-medios que deberán conducir al objetivo final.

Esta actitud, carecer de una visión global e integral del programa, y de asignar un peso mayor o dar más importancia a los "números", olvidando la relevancia de analizar el "por qué" de ellos, el "cómo" cambiar una situación dada, se refleja en la conducta adoptada por el coordinador. A su vez, esta conducta está en cierto grado condicionada por las presiones, demandas y mecanismos de la estructura superior -institucional y estructural-.

Es por ésto que cuando se evaluaron las acciones del coordinador, se hizo énfasis en la importancia que le asignaba al cumplimiento de las metas (cuota de atención establecida), pero no como un objetivo-medio, sino como mero requisito burocrático necesario para justificar el servicio, y en última instancia su labor.

No se hace referencia a esta conducta como una crítica al deseo de cubrir un objetivo, en este caso la cuota mínima de participantes por comunidad. Simplemente se cuestiona el peso otorgado a un sólo objetivo -el cuantitativo-, restándole importancia, y aún ignorando, acciones indispensables para el desarrollo y éxito del programa.

Por otra parte, cabe preguntarse si el número de certificados expedidos es un indicador suficiente para poder afirmar que los individuos han mejorado su nivel de vida, y las comunidades en que habitan han sufrido cambios positivos en su desarrollo económico, político, social y cultural.

Con todo lo anteriormente señalado, y considerando que en el programa se asume que ante una realización de las acciones tal y como fueron programadas, éstas propiciarían la presencia y desarrollo de los procesos psicosociales -participación y motivación-, esenciales para la ejecución y éxito del PROCEPA, - puede afirmarse que:

Al no ser realizadas dichas actividades en su totalidad, y al ejecutarse acciones autoritarias, verticales y arbitrarias, puede inferirse que los resultados obtenidos no corresponderán a los proyectados y esperados. El inicio antidemocrático surtirá efectos negativos en todo el desarrollo del programa, lo cual se expresará en una ausencia de las variables psicosociales mencionadas y cuya intervención es básica y fundamental.

Si desde el comienzo se ignora y menosprecia la capacidad de decisión individual y colectiva, se impone un objeto-meta - sin investigar ni constatar si éste se constituye en una necesidad demandada por la población afectada, por lo tanto, se niega a la comunidad todo derecho de participación en su propio desarrollo y en su propia situación existencial.

Un análisis profundo de los resultados, su evaluación y - la comprensión del por qué de lo obtenido, será el objeto de - un tercer momento evaluativo -evaluación de productos-, en el cual se realizará una investigación de campo que permitirá el retorno a la comunidad, y el recoger la opinión y observaciones de los propios participantes.

Por último y a manera de observación, cabría preguntarse si de haberse realizado cada acción tal y como se plantea en la programación, dichas acciones hubiesen sido -como se afirma en el documento-, necesarias y suficientes para lograr el éxito del programa.

Se considera que debe cuestionarse este supuesto, si se acepta que muchas de las comunidades rurales, dado a una situación económica, política y cultural conocida y nada favorable, han sido "sujetos" pasivos -por tanto, más bien objetos-, de muchos otros programas los cuales no han representado ninguna variación ni modificación en su cotidianidad y sus niveles de vida.

Infinidad de experiencias previas de relaciones con "agen



tes externos de desarrollo" resultan de importancia para conocer de antemano las dificultades que se podrían enfrentar para la sensibilización e introducción de determinado programa a la comunidad.

Por otra parte, la inexperiencia política, la ausencia de una organización colectiva, resultado de la relación de poder existente y predominante en el campo, en el cual no hay canales auténticos de expresión, y que se reproduce como sostén del sistema político vigente, hacen factible la actitud indiferente, y más aún, de reactancia hacia todo aquello que proviene del exterior.

Asimismo, los efectos del "Estado Paternalista" se hacen presentes en las comunidades rurales. Actitudes pasivas, de incredulidad, del que "espera y se conforma con lo que se le dé", son realidades y a su vez causas que debieran considerarse al programar y definir acciones para la realización de cualquier programa de desarrollo comunitario.

Estos programas, y por tanto los programadores y planeadores, deben dejar de considerar al habitante de las zonas rurales como simple "objeto" de todo tipo de experiencia cuyos resultados nunca percibe, y de cuyos beneficios participa marginalmente.

Por otra parte, si el éxito de la educación básica depende de la participación de la comunidad, y las acciones programadas "facilitan" dicha participación, es importante el no de-

jar de considerar el papel fundamental que juega la organización colectiva.

Como se ha manifestado, la comunidad rural se caracteriza generalmente por representar a una mayoría de campesinos que carecen no sólo de todo bien material, sino de una organización en torno a la cual puedan impulsar, desarrollar y defender sus intereses comunes y por lo general siempre están sujetos a decisiones y cambios que provienen de una comunidad dominante la cual ejerce poder y mantiene en situaciones de sumisión a la capa campesina.

Por tanto, es necesario que las acciones programadas para la ejecución de un programa, no sólo propicien la motivación y la participación comunitaria, sino que al mismo tiempo proporcionen elementos para que "las formas de organización, costumbres, en fin manifestaciones culturales de la comunidad subyacente, no sean deformadas, comercializadas y destruidas, merced del uso que de ellas hace el grupo de la comunidad dominante. Influir para que la cultura, entendida como el "quehacer humano" en la transformación de su realidad en un determinado contexto de relaciones sociales, pueda ser apropiada y tratada de llevarse a la práctica por parte de la comunidad subyacente"<sup>9</sup>.

De esta forma, el grupo social como sujeto educativo colectivo, se constituirá a través de la organización de la participación, en el eje del proceso educativo. Asimismo, la organización social generará y permitirá la acción colectiva condi-

ción necesaria que hace posible que sea la comunidad quien gestione, oriente y controle dicho proceso. Por otra parte, -- la praxis colectiva se constituye en una vía de articulación -- más propicia con el resto de la sociedad.

## CAPITULO VI

### EVALUACION DE PRODUCTOS

#### A. INTRODUCCION AL TERCER NIVEL DE EVALUACION.

Al hablar del modelo de evaluación adoptado en este trabajo, así como de los distintos momentos o etapas evaluativas, se mencionó que la evaluación de productos busca generar procesos y criterios de valoración con el fin de estructurar las decisiones de reciclaje "orientadas hacia el desarrollo extensivo, generalización, cancelación o modificación permanente de componentes fundamentales o de la totalidad de los programas o proyectos de desarrollo"<sup>1</sup>.

Antes de continuar con la exposición del objetivo de este tercer nivel de evaluación, y considerando necesario el justificar la investigación de campo que viene a conformar esta etapa, es importante hacer algunas consideraciones.

Generalmente los resultados de un proyecto de desarrollo, especialmente los de naturaleza educativa, son valorados al margen de la intervención de los propios destinatarios y sus puestos beneficiarios. El sujeto a quien se dirige un programa determinado queda así marginado desde el inicio al fin de todo

el proceso de planeamiento, estructuración, ejecución y evaluación. De esta manera, el beneficiario es considerado como un mero objeto y "utilizado" para lograr fines que, casi siempre, tienen poco que ver con su desarrollo y mejoramiento socioeconómico y cultural.

Sin embargo, si se desea mantener cierta congruencia con la tesis defendida a lo largo de este trabajo, referente a la indispensabilidad y necesidad de la participación efectiva -- del sujeto en los diferentes momentos de un programa de desarrollo, concretamente de un programa educativo, se requiere de la participación de los beneficiarios en la evaluación de los resultados del programa estudiado, del cual son sujetos y no objetos.

## 1. OBJETIVO.

Si como ha sido señalado el objeto-fin o el plan de acción es lo que determina, regula y dirige la conducta del sujeto, la conducta resultante deberá definirse y medirse en relación con el mismo sujeto. Es decir, que la conducta observable a evaluar, no puede ser aislada, sino que tiene que analizarse en relación a lo que el mismo sujeto se ha propuesto como objeto-fin, lo que concibe como deseado y esperado, lo que requiere y necesita para funcionar conductualmente.

Por lo tanto, en este tercer nivel evaluativo se considera necesario realizar un "estudio de campo" que tiene como ob-

jetivo el rescatar lo que el sujeto piensa, percibe y concibe respecto al PROCEPA y los efectos que este programa tiene tanto en el individuo como en la comunidad.

El regreso a la comunidad se considera un paso fundamental ya que es a través de la persona misma de donde se obtendrán los datos e informes que permitan detectar o inferir la forma en que se percibe el programa, y si éste responde o no a las necesidades e intereses del individuo y/o comunidad. Será el mismo individuo quien defina la utilidad y funcionalidad del programa; quien determine si los objetivos del mismo se constituyen en necesidades; quien manifieste la forma en que percibe al PROCEPA: si es percibido como un objeto significativo, o si por el contrario, es percibido como un objeto carente de todo significado e incapaz de provocar una acción.

De esta forma, el regreso al terreno de acción, el recontactar a la población sujeto en la cual se implantó el programa, y el efectuar una labor de recopilación de información donde la fuente principal la constituye el destinatario del programa, resulta un complemento fundamental en este estudio evaluativo.

En este tercer nivel de evaluación el individuo funge como el principal actor, a la vez que se transforma en "juez" en determinados momentos del análisis, al reconocérsele y respetar su capacidad de enjuiciar, de formular juicios de valor. Esto significa que el beneficiario del programa es considerado como sujeto activo y participativo en la fase evaluativa del -

producto.

Si, según lo analizado hasta el momento, la participación individual y comunitaria resultó pobre y limitada -por no decir nula-, en el proceso de planeamiento, estructuración y ejecución, en este nivel de evaluación la participación comunitaria adquiere un papel primordial ya que es considerada como parte integrante del modelo evaluativo utilizado.

Este esfuerzo de participación de la comunidad en el proceso de evaluación de los resultados, es justificado si se considera que es mediante el análisis de la información recabada y emanada de los propios destinatarios, a través del estudio de campo, que podrá explicarse los resultados obtenidos. La posición del sujeto y su propia concepción de sí mismo, de su situación actual, y de su relación con el programa -objeto-meta-, se constituye en una información fundamental y relevante para efectos de este estudio evaluativo.

Por otra parte, la evaluación de productos, aunada a la de contexto y la de procesos, permitirá detectar y ubicar las fallas, limitaciones, falsas concepciones, fundamentaciones erróneas, que se han producido a lo largo del desarrollo del PROCEPA, desde su planeación, programación, hasta su ejecución y evaluación.

## 2. CRITERIOS DE EVALUACION.

En este nivel de evaluación se utilizará el "logro de objetivos" como criterio operativo de valoración. Por lo tanto, los criterios de evaluación son derivados de los objetivos del programa, mismos que deberán ser traducidos a indicadores con el fin de detectar su cumplimiento o viceversa.

Es importante tener presente que en este trabajo se intenta realizar una evaluación multidimensional considerándose así en el análisis varias variables psicosociales. De esta forma se intenta obtener una información más amplia y completa que permita comprender el programa y su desarrollo en su totalidad, así como entender y explicar los logros y los resultados de la manera más confiable y amplia posible.

Como puede observarse en el modelo de evaluación propuesto, en esta etapa existen categorías generales aplicadas en los otros niveles de evaluación, pero también se utilizan algunas categorías específicas de este tercer nivel, mismas que han sido derivadas de los objetivos planteados en el programa. Cabe señalar la relación de estas variables psicosociales en los tres niveles de evaluación efectuados, en especial de aquellas dimensiones consideradas como prioritarias en el programa.

Entre las categorías generales pueden señalarse las que se refieren a la Demanda social, la Motivación, la Participación y el Autodidactismo. Estas se constituyen en categorías básicas del presente trabajo.



Como se manifestó anteriormente, existen otras variables que son útiles en el análisis y realización de la investigación de campo constituyéndose en categorías específicas de esta evaluación de productos: la Acreditación, la Movilidad social, la Incorporación a una actividad productiva, el Desarrollo individual y mejoramiento de las condiciones de vida, y la Percepción y valoración del programa. Como puede observarse estas categorías también son derivadas de los objetivos del PROCEPA sean éstos explícitos o implícitos.

Estas dimensiones utilizadas únicamente en el tercer nivel de evaluación no dejan de tener una relación estrecha con todo el proceso y desarrollo del programa, así como con los tres momentos evaluativos del trabajo.

La relación entre las dimensiones específicas con las básicas, así como la existente entre los tres niveles evaluativos por un lado, y el hecho de que dichas categorías de evaluación son originadas de los objetivos por el otro, todo esto justifica en gran medida la utilización de todas estas variables psicosociales como categorías válidas en el análisis y evaluación de productos, logros o resultados.

A continuación se definirán los criterios de evaluación utilizados en este momento evaluativo, así como los indicadores para cada categoría de análisis.

2.1. Demanda social. Al igual que en la evaluación de contexto, este criterio no es derivado de los objetivos del PROCEPA. Entendida como las necesidades, carencias y/o intereses de un individuo y/o comunidad, tiene su origen en el marco social en que se encuentra inmerso el programa.

El objetivo de la Demanda social como categoría de análisis, es el de explorar las necesidades y carencias sentidas - por la población participante, y de esta manera poder visualizar los intereses concretos e inmediatos, individuales y colectivos que de alguna manera se constituyen en el motor de la acción personal y social, de la misma forma que dirigen y guían la conducta de los individuos.

2.2. Motivación. Entendida como "un conjunto de intereses, - impulsos, necesidades y deseos que nos mueven a actuar, en una dirección determinada, ...es motor energético de cualquier actividad humana"<sup>2</sup>. Desde una perspectiva relacionista la motivación es el "aspecto dinámico de la relación de un sujeto con - el mundo. Concretamente, ...concierne a la dirección activa de la conducta hacia ciertas categorías preferenciales de situaciones o de objetos"<sup>3</sup>.

El indicador de esta variable psicosocial se constituye - por la conducta directamente observada, es decir, es la orientación activa y preferencial del organismo hacia determinadas formas de interacción, en este caso, el objeto-meta. La utilización de este criterio permitirá detectar si la relación del individuo con el PROCEPA (objeto-meta) es indispensable y re -

querida por éste para su funcionamiento óptimo.

Por lo tanto, si el programa estudiado resulta "significativo" para la comunidad, es decir, si se le percibe como útil y funcional para modificar una situación actual y lograr un cambio individual y/o colectivo, el individuo dirigirá sus acciones hacia el objeto-meta. De aquí la importancia de la conducta observada y de las opiniones -actitud--percepción- de los participantes respecto al programa y sus beneficios. De igual manera, puede observarse que el grado motivacional de la persona indicará en cierta forma el grado participativo, y por otra parte, el grado de participación de la comunidad en el programa indicará si éste responde a intereses y necesidades -constituyéndose en una necesidad, es decir, convirtiéndose en un programa propio, en un programa de la comunidad.

2.3. Participación. Para efectos de este trabajo se entenderá por participación "el derecho de los individuos a intervenir en las acciones que son necesarias para su desenvolvimiento individual, familiar, vecinal, regional y nacional"<sup>4</sup>.

Un indicador numérico de este criterio lo constituyen los resultados logrados en relación con las metas propuestas. Mediante el logro o no de las metas señaladas, podrá determinarse en cierta medida, el grado de participación de la población en el programa.

Sin embargo, la participación está compuesta psicosocialmente por una serie de factores como son "las percepciones, ac

titudes, valores, motivaciones, cooperación, identificación - con el grupo, aspiraciones individuales y grupales, satisfac - ción, sentimientos de logro, autoafirmación y autoestima indi - vidual y comunitaria, y aprendizaje social"<sup>5</sup>.

De aquí la importancia de conocer la propia opinión del - sujeto respecto al programa y a los supuestos beneficios de és te. La percepción que el individuo/comunidad tenga del objeto- meta, la actitud así como las acciones que se tomen frente al objeto-meta, la identificación del sujeto con el programa al - grado de que se constituya en una necesidad propia o se requie - ra para su funcionamiento individual y colectivo, también se - rán indicadores de la participación, ya que ésta dependerá del significado que el PROCEPA tenga para los supuestos beneficia - rios.

Por lo tanto, la participación está íntimamente ligada a la motivación del individuo. Resulta indispensable considerar estas variables psicosociales como criterios de evaluación in - terdependientes. El grado motivacional detectado en el sujeto indicará también el grado de participación logrado en el pro - grama, y del grado y nivel participativo se podrá inferir si - el PROCEPA se constituye en un objeto motivacional significati - vo que mueva y dirija la acción y la conducta del individuo.

2.4. Autodidactismo. Señalado como un objetivo, se le consi - dera como "la capacidad de "aprender a aprender" mediante el - estudio personal, autodirigido y autoevaluado..."<sup>6</sup>.

Del objetivo se deriva el criterio de evaluación que permitirá detectar el grado de persistencia así como la capacidad de un individuo para ejercer una formación autodidacta y lo --  
grar que el proceso de aprendizaje sea realizado exitosamente, en condiciones propias de una población rural.

Como un indicador conveniente se considera la participa --  
ción en los círculos de estudio, la asistencia y permanencia, así como las evaluaciones realizadas con éxito.

Por otra parte, dado que los textos están diseñados de --  
tal manera que se espera el fomento de una formación autodidac --  
ta, se considera de gran valor la opinión de los participantes respecto al material didáctico al que tienen acceso. Es decir, que además de los resultados objetivos con que se cuenten res --  
pecto a la participación en los círculos de estudio, o en la --  
modalidad de estudiante libre, así como los referentes a las e --  
valuaciones efectuadas, se considera importante conocer lo que los adultos-educandos piensan respecto a los libros y al siste --  
ma de estudio, así como sobre los conocimientos adquiridos. Se podrá inferir si la información proporcionada a través de los --  
textos les es útil e instrumental para enfrentarse con los pro --  
blemas de su existencia real y cotidiana.

2.5. Acreditación. De la categoría de Autodidactismo se des --  
prende la categoría de Acreditación. Esta se origina en un ob --  
jetivo concreto del programa, pero su íntima relación con el --  
criterio anterior, justifica el que sea considerada en rela --  
ción a éste.

Sin embargo no hay que perder de vista la relación existente también entre esta categoría y la Motivación y la Participación. Es decir, si el certificado de estudios se constituye en una necesidad, el logro del mismo será percibido como necesario para un cambio socioeconómico individual y colectivo, y el individuo dirigirá sus actos hacia la obtención de este documento oficial mediante su participación en el programa, llegando a la etapa de acreditación.

De esta manera se contará con un indicador numérico dado por los resultados obtenidos respecto a las evaluaciones realizadas y acreditadas, así como certificados entregados. Este indicador también permitirá detectar si se cumple o no con el objetivo de propiciar y fomentar una formación autodidacta, con el fin de acreditar los conocimientos adquiridos. De aquí el nexo con la categoría de Autodidactismo.

Por otra parte, también son utilizados otros indicadores que pretenden indagar si el adulto percibe como útil aprender a leer y escribir pero también, si percibe el certificado como necesario para propiciar un cambio de su situación actual.

Es decir, es necesario diferenciar entre la posible existencia en el sujeto de la necesidad por adquirir ciertos conocimientos básicos y elementales que el programa proporciona y la necesidad de terminar sus estudios de una manera "formal" o "semiescolarizada", percibiendo al certificado de estudios como necesario, funcional y por tanto como un objeto-meta "significativo". Esto significa que independientemente que el leer, -

escribir y sacar cuentas se constituyan en una necesidad individual, la obtención de un documento oficial que avale ciertos conocimientos adquiridos no necesariamente deberá constituirse también en una necesidad. De aquí la relación de esta categoría de Acreditación con la Motivación y la Participación.

Los criterios de evaluación descritos hasta el momento son derivados de objetivos "inmediatos" del PROCEPA. Este programa educativo pretende inicialmente motivar al adulto para que participe en un proceso de aprendizaje autodidacta que conduzca a la adquisición de conocimientos básicos y elementales, alcanzando las etapas de evaluación y acreditación. Por tanto, un primer objetivo-fin sería la certificación de los estudios.

Para lograr obtener el certificado (objeto-meta), es necesario primero alcanzar algunos objetivos del programa que funcionan como fines-medios, tales como la Motivación, la Participación, el Autodidactismo y la Acreditación. Una vez que el individuo logra el objeto-meta certificado, se esperan algunas repercusiones en su situación laboral. Es decir, se espera que la certificación repercuta positivamente en la incorporación y desarrollo de una actividad productiva.

Por su parte, la incorporación a una actividad productiva se presenta como un objetivo más del programa, y se constituye en un objetivo-medio para alcanzar el fin último del PROCEPA : el desarrollo individual y el mejoramiento de las condiciones de vida.

De estos dos objetivos explícitos en el programa -Incorporación a una actividad productiva y Desarrollo individual y mejoramiento de las condiciones de vida-, se derivan dos categorías más de análisis.

Al analizar el texto del programa, se detecta un objetivo implícito, la Movilidad social, que al estar directamente relacionado con las dos dimensiones anteriores, lleva a su utilización como un criterio más de evaluación.

Cabe señalar que estos tres objetivos, se proponen en el programa -explícita o implícitamente-, como objetivos a mediano o a largo plazo.

2.6. Movilidad social. Como ya se señaló, esta categoría se deriva de un objetivo implícito del PROCEPA. Si la movilidad social implica un cambio económico propiciando un mejoramiento en los niveles de vida, y éste se relaciona o conlleva a un cambio ascendente en la estructura social del individuo, por lo tanto la Movilidad social viene constituyéndose en un objetivo más del programa.

El propósito de este criterio de evaluación es encontrar la relación entre el grado de escolaridad y las oportunidades de incorporación económica. Otro aspecto a investigar es la relación entre la educación y la movilidad social, entendida como el mejoramiento económico y el ascenso en la escala social. Un último objetivo de esta categoría de análisis lo constituye la detección de la propuesta del individuo para lograr su -



desarrollo socioeconómico.

De esta forma queda de manifiesto la estrecha relación de esta categoría con aquellas relacionadas a la Incorporación a una actividad productiva, y la referente al Desarrollo individual y mejoramiento de las condiciones de vida.

2.7. Incorporación a una actividad productiva. Este criterio de evaluación también es derivado de un objetivo, ya que se considera que con la adquisición de conocimientos, la acreditación de éstos y la obtención del certificado de estudios correspondiente, el adulto tendrá mayores oportunidades de incorporación a una labor productiva.

Es sabido y aceptado que para tener acceso al mercado de trabajo se requiere cada vez más de una mayor escolaridad. Por lo tanto resulta obvio que los menos favorecidos en el sistema educativo se encuentran en una situación de desventaja con respecto al mercado de trabajo.

Entendiendo a la incorporación a una actividad económica como la capacidad física y técnica para desarrollar una labor específica en el campo de la producción, este criterio de evaluación permitirá detectar si en el medio rural, el leer y escribir se traduce en mejores oportunidades sociales y de empleo.

La información procedente de los sujetos participantes respecto a su actividad productiva antes y después de partici-

par en el programa, y/u obtener el certificado de estudios, indicará si realmente el PROCEPA logra que los adultos participantes tengan un mayor acceso y mejores oportunidades de empleo.

2.8. Desarrollo individual y mejoramiento de las condiciones de vida. Se entiende por desarrollo individual el "desarrollo de habilidades indispensables para la adaptación al mundo social y físico cambiante"<sup>7</sup>, y por mejoramiento de las condiciones de vida, "el acceso a los crecientes bienes y servicios que la sociedad ofrece"<sup>8</sup>.

Pueden señalarse estos objetivos como el fin último perseguido por el programa. Si bien el Autodidactismo, la Acreditación y la Certificación pueden ser considerados como los objetivos primarios, inmediatos o a corto plazo; la incorporación a una actividad productiva o el mejoramiento en los niveles laborales, como un objetivo a mediano plazo; el elevar los niveles de vida individual y colectivo, el lograr un mayor desarrollo de la comunidad, objetivo a lograr en un largo plazo, se constituye en el objeto-fin o plan de acción del individuo.

Al utilizar el Desarrollo individual y el mejoramiento de las condiciones de vida como criterio de evaluación, se tomarán como indicadores las condiciones laborales en que se encontraba la población participante antes y después del programa. A través de la información proporcionada por los mismos adultos participantes en el PROCEPA, se podrá inferir si existe o no algún(os) cambio(s) relacionado(s) con su situación perso -

nal, familiar y comunitaria.

2.9. Percepción y valoración del PROCEPA. Como última dimensión analizada en este tercer nivel de evaluación, se tiene a la percepción comunitaria respecto al programa y a sus efectos y resultados en la comunidad. Es así que se pretende que los individuos se constituyan en "jueces" y emitan sus opiniones de modo que esta visión y percepción de la comunidad funcionen como complemento indispensable de todo el proceso evaluativo efectuado en este trabajo.

La participación de la comunidad en la evaluación de productos queda de manifiesto al ser el propio individuo la fuente primordial de información. En esta dimensión, dicha participación se enfatiza, ya que se fomenta y propicia una injerencia mayor al pasar de ser actores a "jueces" y "evaluadores".

Esto resulta importante pues a través de las opiniones expresadas podrán inferirse situaciones, conceptos, argumentos que pudieran haber pasado desapercibidos por los expertos programadores, así como durante el proceso evaluativo realizado hasta el momento.

El trabajo de campo resulta por tanto fundamental para poder detectar la importancia del programa y de sus propósitos, pero esta vez, desde la posición y perspectiva de los destinatarios, considerándolos como sujetos y actores capaces de distinguir y definir la utilidad e instrumentalidad de sus actos, necesidades y relaciones con su mundo.

## B. PROCEDIMIENTO GENERAL

En este tercer nivel de evaluación, el análisis no se concreta a la simple confrontación entre objetivos y logros, o entre metas y resultados. Se intenta ir un poco más allá de los simples datos obtenidos al término del programa en la comunidad estudiada. Datos numéricos que si bien se constituyen en indicadores válidos, no son considerados como únicos y suficientes para lograr un estudio más profundo y de mayor alcance.

En esta fase se requiere de la participación de aquellas personas que de una u otra manera intervinieron en el desarrollo del programa sin importar el grado, tiempo ni forma de participación. Esto significa que en este momento evaluativo lo que interesa es obtener los datos necesarios que permitan describir y comprender la conducta observada (resultados obtenidos), y esta información proviene del propio individuo -información verbal- mediante la aplicación de un cuestionario.

Hay que tener en cuenta que en este estudio el regreso a la comunidad busca investigar "qué siente la gente, cuáles son sus experiencias y qué recuerda, cómo son sus emociones y motivos, y las razones para que actúen de la forma que lo hacen"<sup>9</sup>, todo ésto en relación con un programa específico y a la educación como vía de desarrollo en general.

El preguntar directamente a las personas involucradas en el programa significa que la fuente más importante de informa-

ción la constituye el individuo mismo. Así se espera obtener información sobre lo que el sujeto "sabe, cree, espera, siente o quiere, intenta hacer o ha hecho..., y acerca de sus explicaciones o razones para cualquiera de los puntos señalados"<sup>10</sup>. - Esta información proporcionada por el individuo podrá ser interpretada a la luz de los conocimientos que se tiene del propio sujeto y de la comunidad, así como de los resultados de los momentos evaluativos realizados anteriormente: evaluación de contexto y evaluación de procesos.

## 1. POBLACION OBJETIVO.

La población con la cual se trabajó en el tercer nivel de evaluación está constituida por 118 individuos. El origen de este grupo es su intervención en el PROCEPA aunque ésta haya sido únicamente el proporcionar sus datos en la etapa de "registro". Es importante recordar que se estudia la implantación e implementación del programa en una comunidad concreta: Tixcáncal, ubicada en el estado de Yucatán, así como un período específico: 1981.

1.1. Características de la población-objetivo. Los individuos que conforman el grupo estudiado tienen características comunes. Entre éstas pueden mencionarse que es una población de origen maya, en su mayoría monolingüe, aunque existen algunos casos en que se habla y entiende el castellano, a pesar de no dominarlo en su totalidad. Sin embargo cabe mencionar que entre ellos mismos, la lengua utilizada para comunicarse es la lengua maya.

Otra característica común es que son adultos que demandan conocimientos elementales así como del alfabeto, ya que un -- gran número de ellos son personas analfabetas. De igual manera se demanda la educación primaria, y en menor grado, la secunda ria.

La población femenina se dedica generalmente a las labo - res domésticas permaneciendo en sus hogares, aunque a veces -- participa también del trabajo de la milpa cuando es necesario.

Por su parte, la población masculina se dedica mayormente al trabajo del campo, ya sea como ejidatarios -agricultura de temporal-, o como peones de ranchos ganaderos cercanos a la co munidad.

De igual manera hay algunas personas dedicadas a otras ac tividades como son el comercio, la carpintería, etc. También - es cada vez mayor el número de hombres que emigran temporal o definitivamente a otros centros de población -principalmente Cancún-, en busca de mayores oportunidades de trabajo.

Para tener una mayor información sobre la comunidad en ge neral, se puede recurrir a los apéndices 2 y 3, así como al Ca pítulo II, inciso 4, correspondiente a las características re gionales y comunitarias.

1.2. Población-Universo. Es de suma importancia tener siem - pre presente que en este nivel evaluativo, la población univer so con la cual se trabaja está constituida solamente por las -

personas que de alguna manera se vieron involucradas en el --  
PROCEPA.

Por otra parte es necesario aclarar que de esta población constituida por 118 personas, quedan excluidas aquellas fallecidas o que por razones diversas no pudieron ser entrevista --  
das durante la investigación de campo. El número de entrevistas realizadas fué de 89, por lo que en esta evaluación de productos se trabajará con un N= 89 (Apéndice 8, cuadro 1).

Lo anterior es importante pues la realización de la evaluación de productos solamente estará basada en la información proporcionada por los 89 individuos entrevistados. De esta forma los resultados de este proceso evaluativo serán producto de un grupo preciso, limitado, lo cual tendrá que ser considerado en la interpretación de resultados del estudio e investigación de campo.

Sin embargo, ésto no significa que el análisis realizado no contribuya a la obtención de un mayor número de elementos --  
válidos y confiables que sirvan de fundamento para un estudio de mayor amplitud que permita llegar a conclusiones más generales y por tanto de mayor utilidad y alcance.

## 2. EL CUESTIONARIO.

2.1. Objetivo. El instrumento seleccionado para la realización de la entrevista es un cuestionario previamente estructu-

rado y elaborado para aplicarse en la investigación de campo.

El objetivo de este cuestionario es el de recabar información considerada válida y relevante para efectos de la evaluación de productos.

Sin embargo, aunque por una parte la aplicación de dicho cuestionario es un intento por obtener ciertos datos que provengan de los propios beneficiarios, se espera por otro lado, que estos individuos se constituyan en "jueces" o "evaluadores" al emitir sus opiniones y valorar algunas de las acciones efectuadas, así como al programa mismo, en el cual se vieron involucrados de alguna manera y en cierta medida.

2.2. Descripción del instrumento. El cuestionario fué elaborado con base en las dimensiones psicosociales que se pretenden analizar. Se compone de 70 reactivos los cuales se relacionan directamente y quedan ubicados en las distintas categorías evaluativas utilizadas en este nivel. Esto ha sido necesario ya que la información requerida es aquélla que proporcione los conocimientos y datos indispensables para evaluar los resultados en función de los objetivos del programa.

Como fué mencionado anteriormente, las categorías evaluativas son derivadas de los objetivos del PROCEPA. Sin embargo, el cuestionario no sólo pretende analizar estas dimensiones, sino que se espera detectar mediante su aplicación, toda aquella información adicional que aunque no se relacione directamente con los criterios definidos, resulte complementaria para



enriquecer este estudio.

Los reactivos se clasifican de la siguiente manera:

- |   |  |
|---|--|
| a) <u>Demanda social</u> (DS)   | 19, 20 y 21  |
| b) <u>Motivación</u> (M)  | 8, 11, 12, 14, 15,<br>67, 68, 69, 70                                 |
| c) <u>Participación</u> (P)   | 29, 30, 31, 32, 33,<br>38, 39, 40, 41, 42,<br>43, 44, 45, 46, 47, 49 |
| d) <u>Autodidactismo</u> (A)  | 48, 50, 51, 52   |
| e) <u>Acreditación</u> (AC)   | 34, 35, 36, 37, 53,<br>54, 55  |
| f) <u>Incorporación a una<br/>Actividad Productiva</u> (I)                              | 56, 57, 58, 59, 60   |
| g) <u>Movilidad social</u> (MS)   | 13, 16, 17, 18, 22, 66   |
| h) <u>Desarrollo individual y<br/>mejoramiento de las con-<br/>diciones de vida</u> (D) | 61, 62, 63, 64, 65,  |
| i) <u>Percepción y valoración</u> (PV)  | 23, 24, 25, 26, 27, 28   |

Existen también reactivos relacionados a datos generales:

- |                        |                                  |
|------------------------|----------------------------------|
| j) Datos generales (G) | 1, 2, 3, 4, 5,<br>6, 7, 8, 9, 10 |
|------------------------|----------------------------------|

Por último cabe señalar que el cuestionario se compone de preguntas abiertas y preguntas cerradas.

### 2.3. Condiciones y observaciones específicas del cuestionario.

El cuestionario se elaboró de tal forma que se pudieran - considerar dos tipo de individuos: los que manifiestan "recordar el programa", y aquéllos que señalan lo contrario.

De esta manera se estructuraron preguntas generales para - toda persona entrevistada, así como preguntas específicas que serían dirigidas únicamente a las personas que señalaron recor dar el PROGEPA.

Si se observa el apéndice 8, cuadro 2, se podrá ver que - de las 89 entrevistas realizadas, sólo 16 individuos señalaron no recordar el programa. Para estas personas la realización - del cuestionario fué hecha omitiendo 33 reactivos, mismos que están relacionados con las categorías de Participación, Autodi dactismo, Acreditación, Incorporación a una actividad producti va, y Desarrollo individual y mejoramiento de las condiciones de vida.

Es importante señalar que los reactivos 66, 67, 68, 69 y 70, elaborados inicialmente en forma de frases incompletas, - fueron modificadas y realizadas a la manera de preguntas abier tas ya que ésto hacía más comprensible y menos difícil el cues tionamiento.

Con el fin de conocer mejor la estructura y el contenido del instrumento aplicado, se recomienda consultar el apéndice 7.

### 3. CAPACITACION DE LOS ENTREVISTADORES.

Para la realización del cuestionario se contó con la participación de jóvenes miembros de la comunidad. Algunos de ellos se encuentran actualmente colaborando con el Programa de Educación para Adultos del INEA, ya sea como alfabetizadores, ya sea como asesores de Primaria.

En una plática introductoria se reclutó gente con posibilidades de poder realizar esta actividad fungiendo como entrevistadores.

Una vez proporcionada la información necesaria, así como la referente al propósito perseguido con la aplicación del cuestionario, se procedió a la capacitación de los entrevistadores.

Esta capacitación tuvo una duración aproximada de 5 horas y el objetivo fué el dar la información general y específica acerca de la técnica de la entrevista, así como permitir un acercamiento y familiarización con el contenido del instrumento y ejercitar a los jóvenes participantes en la aplicación del mismo.

Se contó con la colaboración de 11 personas. Es importante señalar que dos de ellas participaron como asesores del programa (PROCEPA) en el período estudiado, y otras 7 participan como alfabetizadores, asesores de primaria, actualmente. De igual manera, aunque en menor grado, se contó con la parti-

cipación del médico y enfermera integrantes del programa --  
IMSS-COPLAMAR que funciona en la comunidad.

Por otra parte es importante destacar que la participación de jóvenes de la propia comunidad facilitó la realización del trabajo de campo. Por una parte, la limitación de la comunicación fué superada al poder realizar las entrevistas en lengua maya, ya sea directamente o con la ayuda de un intérprete.

Por otra parte, el pertenecer a la comunidad, ser conocidos y en gran medida aceptados por los habitantes del pueblo, permitió un acceso más fácil a la población-objetivo, así como se pudo lograr una atmósfera menos tensa y de más confianza en tre el entrevistador y el entrevistado.

Antes de efectuar el trabajo de campo, se realizaron 20 - entrevistas iniciales las cuales permitieron poder detectar al gunas dificultades del cuestionario, tanto a nivel de vocabula rio, como en el comprensivo. Además de lo detectado mediante - estas primeras entrevistas realizadas, se contó con la ayuda - de los propios entrevistadores quienes opinaron acerca de la - forma más apropiada de interrogar a los individuos evitando - cambiar el sentido de las preguntas.

Esto hizo posible realizar correcciones "sobre la marcha" de algunos detalles presentes en el cuestionario. Si bien es - tas modificaciones no resultaron radicales, sí fueron importan tes para el logro de una mayor claridad al formular las pregun tas, así como de una mejor captación y detección de la informa ción requerida y deseada.

### G. RESULTADO DE LA EVALUACION DE PRODUCTOS.

Con el objeto de proceder a la interpretación de los resultados obtenidos de la investigación de campo, se analizarán las categorías analíticas definidas anteriormente.

Aunque por mero procedimiento las dimensiones analíticas han sido trabajadas en forma independiente, cabe señalar que están íntimamente relacionadas unas con otras, pretendiendo llegar a una conclusión global de este nivel de evaluación.

Por otra parte es conveniente destacar que la mayoría de los criterios de evaluación fueron derivados de objetivos inmediatos, mediatos o a largo plazo del PROCEPA, así como explícitos o implícitos en éste.

Por su parte, la categoría de Demanda social se derivó del marco social en que el programa se inserta, y la de Percepción y valoración, de la necesidad de que el individuo participante se transforme de "actor" en "juez" del programa.

#### 1. DEMANDA SOCIAL (DS) (Apéndice 9).

Al realizar la evaluación de contexto, una de las categorías de análisis utilizada fué la Demanda social. En ese primer momento evaluativo pudo comprobarse la existencia de una carencia educativa en la población estudiada. El PROCEPA, como programa educativo propuesto, respondía en cierta forma a una

necesidad concreta puesto que brindaba y proporcionaba conocimientos elementales que suplirían dicha carencia.

De esta manera, desde la perspectiva del análisis del documento, el programa se constituía en una respuesta concordante a una necesidad e interés educativo presente en la población. El PROCEPA como proyecto, atendía una demanda social comunitaria concreta y real.

En la presente evaluación de productos, la Demanda social vuelve a constituirse en una categoría analítica, siendo entendida como las necesidades, carencias y/o intereses de un individuo o una población.

Desde esta perspectiva resalta la relación que existe entre esta dimensión y la Motivación. Sin embargo, con el objeto de aclarar más este aspecto, conviene recordar algunos conceptos ya mencionados y que constituyen el sustento teórico en que se enmarca este análisis.

Se ha manifestado que para que un objeto-meta, subordinado o final, sea significativo y produzca en el individuo cierta conducta, o lo "mueva" hacia la acción, este objeto tiene que ser percibido por el sujeto como útil y funcional para su "proyecto global".

Es decir, que si el objeto ante el cual se encuentra el individuo sirve para que éste logre un mayor desarrollo, entonces la persona dirigirá su acción hacia dicho objeto. Por lo -

tanto puede decirse que son las carencias, las necesidades y los intereses los que se constituyen en los objetos significativos que dirigirán la conducta del sujeto.

Si como se ha dicho, la conducta del sujeto está guiada u orientada en cierta medida por requerimientos (necesidades, carencias, intereses) indispensables para su funcionamiento óptimo como ente social, resulta importante y necesario conocer - cuáles son esos motivos que inducen al individuo a la acción, hacia determinado objeto, o hacia el logro de determinados objetivos.

De esta forma, la demanda social como categoría de análisis, resulta indispensable y necesaria para detectar a través de la evaluación comunitaria, las necesidades sentidas por la población.

Con el análisis de la demanda social se intenta explorar -más que diagnosticar-, cuáles son aquellas carencias que según la población existen, y con base en ésto, poder conformar algunas de las principales motivaciones tanto a nivel individual como colectivo, dado que el sujeto como ser social se encuentra inserto e interactuante con su comunidad.

Son varios los propósitos del análisis de la demanda social.

a) Como primer aspecto resalta la detección de las necesidades inmediatas y prioritarias sentidas por la población y que

en determinada forma constituyen los problemas y obstáculos a que se enfrentan tanto el individuo como la colectividad en su proceso de desarrollo socioeconómico.

b) Por otra parte es importante no conformarse con saber cuáles son los principales obstáculos señalados por la población misma, sino conviene indagar también acerca de cuáles son las opciones de desarrollo individual y comunitario propuestas por los mismos individuos.

c) Otro aspecto importante es el lograr una jerarquización - por parte de los individuos de los posibles programas de desarrollo comunitario que según su opinión se requieren en la comunidad.

Es así que mediante el análisis de esta dimensión se podrá saber si la necesidad educativa presente en la población, resulta lo suficientemente importante como para constituirse - en una necesidad prioritaria para el desarrollo del individuo como tal, y como parte de una colectividad.

Por otra parte se podrá contar con más elementos que permitan visualizar el papel desempeñado por el proyecto educativo en el proceso de desarrollo. Es decir, la función que tiene la educación en general y el PROCEPA en particular, según la - percepción del propio individuo y comunidad participante.

1.1. Problemas y obstáculos de desarrollo sentidos por la comunidad (Apéndice 9, cuadro 14). El principal problema a que



se enfrenta la población parece estar directamente relacionado con necesidades y carencias básicas, así como los medios para alcanzar y cubrir los mínimos satisfactores.

De esta manera se puede observar que el 19% considera como principal obstáculo la carencia de una actividad productiva ("No hay trabajo"); para el 13% lo constituye la falta de acceso al alimento ("La falta de maíz"); y para un 7% lo constituye "la pobreza".

Resulta interesante observar que frente a este 39% que se señala como principal problema el no tener resuelto necesidades cotidianas de sobrevivencia (el alimento), así como de carecer de los medios que le permitan cubrir sus necesidades básicas, medios tales como el trabajo y el dinero, sólo un 9% considera al factor educacional -analfabetismo, monolingüismo, bajos niveles educativos en la población-, como el principal obstáculo para el desarrollo comunitario ("Muchas personas no saben leer").

Entre otros obstáculos señalados existen aquéllos que se refieren a la inexistencia de ciertos servicios comunitarios - (12%, "falta de limpieza en el pueblo"); a la falta de una labor positiva por parte de las autoridades locales (8%, "el comisario que no cumple con su deber como autoridad y como maestro"); el alto índice de alcoholismo (6%); así como a la carencia de cohesión y organización social (2%, "la gente no se ayuda entre sí", "división").

Debe considerarse que sólo, el 1% de la población no señala la existencia de problema alguno. De esta manera puede afirmarse que para la mayoría de la población sí existen dificultades que frenan el desarrollo socioeconómico de la comunidad, - ya sean éstos individuales o colectivos.

De igual manera se observa un 18% que se manifiesta ignorante de los problemas comunitarios. El responder "no sé" puede explicarse de varias maneras. Por una parte pudiera interpretarse como resultado de una inconsciencia o ausencia total de una idea clara de los problemas enfrentados. Pero también, podría interpretarse como una dificultad del individuo por conceptualizar aquéllo que visualiza como el obstáculo que frena e impide el desarrollo del pueblo y de sus habitantes.

Si se analizan en forma global los problemas percibidos - por los individuos se observa lo siguiente. La percepción de - las dificultades a que se enfrenta la comunidad pueden considerarse como individuales y como comunitarias. Es decir, por una parte el 39% de la población concibe los obstáculos enfrentados como individuales. Las necesidades y carencias personales son consideradas como los principales problemas a vencer en aras de un desarrollo individual y/o colectivo.

Por otra parte, el 37% considera que los obstáculos, aunque diversos, no son individuales sino que involucran a toda la comunidad.

La perspectiva individualista se refiere principalmente -

al desempleo lo que redundo en un bajo poder adquisitivo y carencia de satisfactores básicos como es el alimento.

La perspectiva comunitaria se refiere a problemas tales como los bajos índices de educación, la irresponsabilidad por parte de las autoridades locales, la falta de servicios, la presencia de problemas sociales como el alcoholismo, así como la poca cohesión y organización social.

1.2. Opciones de desarrollo (Apéndice 9, cuadro 15). Entre los datos obtenidos resulta significativa la importancia que adquiere la actividad productiva. Pareciera ser el móvil principal del sujeto, la preocupación inmediata de la población. Asimismo es señalada como la opción más viable para lograr un mejor nivel de vida y un mayor desarrollo.

Es así que se observa que el 40% de la población estudiada señala como necesidad inmediata y prioritaria para poder vivir mejor, el tener acceso al trabajo ("Trabajar", "Un mejor trabajo"), ya que éste es percibido y considerado como el instrumento para mejorar la calidad de vida.

A este porcentaje puede añadirse el 9% que considera prioritario el tener acceso a los bienes de consumo, o más concretamente, contar con una capacidad adquisitiva ("Dinero"), y otro 2% que manifiesta su prioridad inmediata y concreta el tener acceso al alimento ("El maíz"). Estas dos prioridades están íntimamente relacionadas con la actividad económica desempeñada ya que es el medio por el cual se logran los satisfacto

res básicos y los bienes de consumo necesarios.

Por otra parte es posible observar que un 25% de la población considera al proceso educativo ("educación") como el medio para alcanzar un mejor nivel de vida. Cabe señalar que este porcentaje demuestra que sólo una cuarta parte de la población considera el factor educativo como la variable principal en el cambio socioeconómico de la población.

Otras opciones detectadas se refieren a la necesidad de contar con servicios y beneficios comunitarios (10%, "cosas más necesarias para el pueblo", "mercado").

Nuevamente se detecta en este rubro un grupo de personas que responden no saber qué se requiere para mejorar las condiciones de vida de la población (10%). Entre las explicaciones posibles se encuentra la dificultad de exteriorizar y conceptualizar aquellas necesidades que la persona pudiera considerar prioritarias para el desarrollo individual y comunitario.

También podría interpretarse como una muestra de inconsciencia y desconocimiento de su realidad. Otra posible explicación pudiera ser que el individuo no visualiza alternativas concretas de desarrollo, y las que conoce hasta el momento, no le satisfacen.

A manera de información, existe un 1% que manifiesta no necesitarse "nada" para mejorar las condiciones actuales, asumiendo así una actitud conformista al considerar innecesaria -

la presencia de cambios en la comunidad.

1.3. Jerarquización de los programas de desarrollo (Apéndice 9, cuadro 16). En la evaluación comunitaria se observa una inclinación de los entrevistados hacia los programas relacionados con el trabajo. Se tiene que el 38% considera prioritarios los programas de capacitación para el trabajo, sea éste agrícola o relacionado a otros oficios.

Asímismo resulta importante para el propósito de este estudio, que el interés manifestado por los programas educativos, y la importancia que se les otorga en relación a las necesidades inmediatas de la población, se encuentra en un tercer plano (29%), quedando por arriba la selección de los programas de salud (30%).

De todo lo anteriormente analizado y expuesto, puede concluirse lo siguiente.

En primer término se detecta que el principal problema al que se enfrenta la población, según su propia percepción, es la carencia de satisfactores básicos (alimento), así como de los medios para conseguir los mínimos de bienestar (trabajo y capacidad adquisitiva). Es decir, que con base en las necesidades sentidas por la comunidad, puede afirmarse que el mayor obstáculo que impide o frena el desarrollo comunitario está constituido por la ausencia total o parcial de tres factores: alimento, dinero y trabajo.

Esta primera observación permite afirmar que el factor educativo no parece constituirse en una necesidad inmediata ni prioritaria para el desarrollo individual y colectivo. Se admite que se requiere y que el acceso a la educación es importante. Pero hay necesidades que pueden señalarse de sobrevivencia y que cumplen una función esencial en las motivaciones y conducta de los individuos.

Por otra parte y como una segunda conclusión, el proyecto educativo tampoco es percibido como una opción o vía de desarrollo. No es a través de la educación que se lograrán los cambios necesarios en los niveles de vida, sino mediante la realización de una actividad productiva. De esta forma el trabajo productivo se constituye en la necesidad inmediata y en el interés prioritario, en el móvil principal y la preocupación primordial de la población. La actividad económicamente productiva se percibe así como un fin subordinado, y como un medio para mejorar las condiciones socioeconómicas, y lograr un mayor desarrollo individual y comunitario.

Esta prioridad detectada en la evaluación comunitaria se refuerza cuando el 38% señala que los programas requeridos con base en sus necesidades y carencias son los relacionados con la capacitación laboral. Resalta una vez más el lugar preponderante que ocupa el trabajo en el individuo, y el papel que dicha actividad desempeña en el logro de mejores niveles de vida y mayor desarrollo.

Por lo tanto, la realización de una actividad económica -

mente productiva, la posibilidad de tener un mejor trabajo, así como de mejorar y capacitarse en la labor desempeñada, todo ésto con el fin de cubrir necesidades básicas, parece conformar los principales motivos de los cuales dependerán en mucho la conducta y acciones del individuo. Este se dirigirá a aquellos objetos que de alguna manera respondan a ese interés prioritario que es el trabajo y que a su vez se percibe y convierte en el medio para un proyecto más amplio de vida: el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas.

De esta forma queda claro que el PROCEPA como objeto-meta, no resulta significativo para el sujeto/comunidad en un primer plano de sus intereses. El individuo y la colectividad demandan y reclaman todo aquéello que responda a carencias cotidianas, tangibles y concretas como es la satisfacción de necesidades básicas: alimento, trabajo y poder adquisitivo, visto éste como el acceso a bienes de consumo.

Como puede observarse, estas necesidades no son ni están directamente relacionadas con el factor educativo. Esto significa que si el PROCEPA por un lado es una respuesta a una carencia educativa real y presente en la población estudiada, por otro lado, el programa no se constituye en la necesidad primordial del individuo.

Es decir, existen en la población -desde una perspectiva comunitaria-, carencias más importantes y urgentes. La acción individual y colectiva se dirigirá en primer término, hacia la satisfacción de sus necesidades primarias y de sobrevivencia.

## 2. MOTIVACION: (M). (Apéndice 10).

Al detectar los problemas y obstáculos que la población percibe, así como las opciones que visualiza para su desarrollo social y económico, puede inferirse una estrecha relación entre la Demanda social y la Motivación del individuo.

La Motivación como categoría evaluativa, pretende, entre otras cosas, añadir más elementos que permitan establecer las necesidades, deseos e intereses prioritarios en y para el individuo.

A través de esta dimensión se intenta analizar en primer término, la relación que se establece entre el programa educativo estudiado -vía objetivos-, y el destinatario como individuo y como ente social. Es decir, se intenta indagar si la adquisición de conocimientos -propósito educativo- se constituye en un objeto significativo para el individuo; detectar si el objeto-meta es considerado por el destinatario como una necesidad, y por tanto, si es requerido para su funcionamiento individual y colectivo.

Asimismo, se espera que el análisis de esta relación proporcione los elementos necesarios para conocer las prioridades individuales y colectivas en términos de necesidades e intereses, es decir, en términos motivacionales.

Es por ello que ha sido indispensable cuestionar al individuo no sólo en lo que se refiere al propósito educativo, si-



no también respecto a aquéllo que considera importante tanto - para él como para su familia. La manifestación verbal de sus - deseos, expresan en cierta forma sus necesidades e intereses - que constituyen el móvil de su acción.

Antes de proceder con el análisis es importante recordar que uno de los objetivos del PROCEPA es proporcionar orienta - ción y apoyo a los adultos en el proceso de aprendizaje. Este proceso se refiere esencialmente a la adquisición de conoci - mientos básicos y elementales que permitan al adulto analfabe - ta alfabetizarse, y a aquéllos que así lo deseen, poder conti - nuar sus estudios de enseñanza primaria y/o secundaria.

Desde el punto de vista motivacional, la acción del suje - to se dirigirá o no hacia un objeto-meta, en la medida en que éste adquiera o tenga significado para aquél. Es decir, la uti - lidad percibida en el objeto-meta, determinará en cierta forma la dirección de la conducta del individuo y lo impulsará a ac - tuar.

De esta forma, y como primera interrogante, surge la nece - sidad de analizar si el objetivo planteado en el PROCEPA -la - adquisición de conocimientos-, es para el individuo un objeto - significativo, es decir, si se constituye en un objeto requeri - do para que funcione óptimamente.

Desde una perspectiva motivacional pueden hacerse ciertas interpretaciones derivadas de los datos recabados y llegar a - algunas conclusiones.

Se tiene que del total de la población estudiada, el 71% sabe leer y escribir -aunque sea en una forma mínima e insuficiente-, y un 29% carece totalmente del conocimiento del alfabeto y de las nociones elementales de matemáticas (Apéndice 8, cuadro 11).

Por otra parte, la información con que se cuenta permite clasificar 3 tipos de población según la demanda educativa: -una población analfabeta, una demandante de primaria, y otra -demandante de secundaria.

Como primera observación se señala que tanto en la población analfabeta como en la demandante de secundaria, queda manifiesto un deseo por lograr ciertos conocimientos elementales. Los datos revelan que de la población analfabeta el 69% desea aprender a leer y a escribir, y el 75% de los individuos que -cuentan con estudios primarios señalaron su interés por continuar con el nivel secundario (Apéndice 10, cuadros 17 y 20).

Respecto a la población demandante del nivel primario, es notable el equilibrio existente entre los que manifiestan su -deseo de continuar sus estudios básicos (49%), y los que señalan no tener ningún interés en ese objetivo (51%) (Apéndice 10, cuadro 18).

Lo anterior pareciera indicar que para la persona analfabeta sí resulta necesario e importante -por su carácter utilitario-, el tener acceso al alfabeto y a los conocimientos elementales de lectura, escritura y nociones aritméticas.

Sin embargo una vez que el individuo cuenta con esos conocimientos, el propósito educativo parece resultar menos atractivo que antes. Podría inferirse que el nivel primario resulta menos atractivo o parece ser menos motivante para el adulto -- quizá porque implica ponderar y otorgar prioridades a dos actividades diferentes con efectos y alcances distintos: el estudio y el trabajo.

Esto queda constatado cuando el 73% de los individuos que señalan no desear ni interesarse por estudiar la primaria, -- argumentan como principal razón la incompatibilidad de esa actividad con el trabajo que desempeñan (Apéndice 10, cuadro 19) Es decir que para el individuo la actividad productiva tiene -- mayor peso que la adquisición de ciertos conocimientos mediante un proceso de aprendizaje.

Resulta pertinente señalar que se detecta una visión y posición contraria a la sostenida por los sistemas abiertos de enseñanza en el sentido que éstos consideran como viable el desarrollar una actividad educativa al mismo tiempo y sin interferir en la actividad productiva.

Respecto a la población demandante de la secundaria los datos revelan lo siguiente. Podría afirmarse que una vez que el adulto logra superar la etapa de enseñanza básica elemental, el objetivo del programa --en este caso la adquisición de los conocimientos que proporciona la enseñanza secundaria--, recobra su atractivo. Sin embargo esta afirmación es limitada ya que la población demandante de este nivel educativo representa

solamente un 13% de la población total estudiada. Asimismo, de los 12 individuos que demandan los estudios medios básicos, sólo 9 de ellos (75%) manifestaron su deseo de continuarlos (A - péndice 10, cuadro 20).

Si se considera a la población de los tres niveles educativos -alfabetización, primaria y secundaria-, y se toman en cuenta a aquellas personas que manifestaron su deseo por adquirir los conocimientos básicos y elementales requeridos (18, 25 y 9 respectivamente), puede afirmarse que el 58% de la población total estudiada manifiesta un interés en el proceso de aprendizaje, objetivo educativo propuesto en el PROCEPA.

Vale la pena analizar de qué manera es percibido el programa educativo. Es decir, si se admite por un lado la existencia de un interés del individuo hacia el objeto-meta: adquisición de conocimientos, es preciso saber, por otra parte, el por qué de esa necesidad e interés, así como para qué es requerido ese objeto-meta. Esto constituye un segundo aspecto de la categoría de Motivación.

De esta manera puede observarse que el 84% de la población interesada en estudiar la primaria percibe este objetivo educativo como un medio para desarrollar potencialidades individuales ("Para saber más y aprender muchas cosas"), y el 12% lo concibe como un instrumento para lograr metas concretas y personales ("Para seguir la secundaria") (Apéndice 10, cuadro 19).

Una tendencia semejante se vislumbra en los móviles que inducen al individuo cuando menos a desear continuar con sus estudios secundarios, los cuales pueden ubicarse en un plano subjetivo e individual.

Se tiene así, que el 44% de los sujetos que manifiestan cierto interés en continuar con la enseñanza media básica perciben ese objetivo como un instrumento para lograr metas personales ("Para poder estudiar una carrera"); un 33% concibe la adquisición de los conocimientos como un medio para desarrollar capacidades individuales ("Necesito aprender más"); y un 11% que lo concibe como un medio para satisfacer un motivo subjetivo y concreto ("Me gusta aprender") (Apéndice 10, cuadro - 21).

Quizá la observación más importante por clara, es la relación entre los conocimientos adquiridos y la actividad productiva por un lado, y las acciones cotidianas por otro. Los datos revelan que el 39% de la población señala como necesarios los conocimientos relacionados con un mejor desempeño laboral -capacitación para el trabajo-, así como con el aprendizaje de oficios específicos. Por otra parte, el 28% manifestó interés en los conocimientos elementales y básicos ("Leer y escribir"), otro 15% que aunque no define sus intereses, éstos son de carácter individual. Existe un 8% que señala carecer totalmente de una necesidad relacionada con el aprendizaje. Sin embargo esa ausencia de interés se relaciona con la carencia de utilidad del proceso de aprendizaje percibida por el individuo (Apéndice 10, cuadro 22).

Esto significa que en la medida que un conocimiento nuevo cumpla con una función utilitaria y positiva respecto al trabajo y a la vida cotidiana, dichos conocimientos se constituirán en objeto significativo en el proceso motivacional del individuo. Por tanto puede afirmarse que un individuo resultará motivado en un proceso de aprendizaje en la medida en que los conocimientos sean percibidos como útiles en términos inmediatos, concretos y ocupacionales.

Este carácter utilitario de los conocimientos puede observarse claramente al considerar que el 28% de los individuos perciben la capacidad de leer y escribir como un medio para conseguir un mejor trabajo o adquirir una mayor experiencia en términos de capacitación ("Encontrar un trabajo mejor"). Por su parte el 21% la concibe como un instrumento para realizar tareas inmediatas y cotidianas ("Firmar algunos papeles", "Sacar cuentas"); para el 17% se constituye en un medio para desarrollar potencialidades individuales relacionadas con el aprendizaje y el conocimiento en general ("Poder leer y escribir muchas cosas"); y para un 25% aunque se revela el carácter utilitario asignado a la capacidad de leer y escribir, éste no se define y permanece ambiguo ("Muchas cosas", "todo") (Apéndice 10, cuadro 23).

Por todo lo anterior puede afirmarse que el proyecto educativo entendido aquí como la adquisición de conocimientos mediante un proceso de aprendizaje, no parece constituirse en este caso particular, en una necesidad prioritaria para el individuo.

Sin embargo, este objeto-meta cobra cierto significado - cuando es percibido como un medio o un instrumento para el logro de metas personales. Es decir, cuando un individuo dirige su acción en cierta forma hacia el objeto-meta, llámese alfabeto, primaria o secundaria, la persona responde más a intereses y necesidades personales y subjetivas. Esto no significa que - se carezca de intereses y necesidades que vayan más allá del - ámbito individual, y que la conducta del individuo no tenga repercusión ni efecto social o colectivo.

Lo que se intenta enfatizar es el hecho observado de que el proyecto educativo como tal, no parece constituirse en un - medio o instrumento de acción colectiva.

Sin embargo es importante señalar cómo el proyecto educativo, sin constituirse en instrumento de cambio social, se convierte en un medio para capacitarse mejor en la actividad productiva realizada, así como para contar con más instrumentos - que le permitan funcionar mejor en la cotidianeidad.

Es decir, los conocimientos que en primera instancia son instrumentos individuales para logros personales, se constituyen a su vez en un medio para mejorar los niveles de vida indidual y colectivo, y ésto puede ser considerado como un logro - social y comunitario.

El objeto-meta resulta ser de esta manera un fin subordinado a un proyecto más amplio de los individuos: mejor y mayor desarrollo individual y comunitario.

Hasta este momento se ha venido analizando la conducta - del individuo en relación con un objeto-meta específico: la adquisición de conocimientos, que a su vez conforma el objetivo inmediato del programa estudiado.

Asimismo, se ha intentado investigar el por qué y el para qué del objeto-meta. Es decir, la percepción y concepción que el individuo tiene de dicho objeto.

Como un tercer punto en este análisis conviene indagar - cuáles son los intereses prioritarios e inmediatos de la población, y si éstos se relacionan o no con el propósito educativo. Hay que resaltar que aquí se pretende que el individuo jerarquice sus necesidades e intereses que lo "mueven" a actuar.

De esta manera, se trata por un lado, de detectar si los conocimientos elementales y básicos que proporciona el programa, se constituyen en necesidad y motivo suficiente para inducir al individuo a la acción, y en dirección del objeto-meta.

Por otro lado, se busca contar con más elementos que permitan inferir las motivaciones que determinan en cierto grado las conductas individuales y colectivas.

Al analizar las respuestas de los cuestionados y tratar - de interpretarlas en términos motivacionales, se observa que - el móvil principal de la conducta general del individuo, es de cir, el interés fundamental que manifiesta lo constituye la fa milia (27%). Una respuesta típica fué "ser feliz con mi fami -



lia".

Por otra parte, un 23% de los sujetos señalaron como una prioridad todo lo relacionado con el trabajo y la importancia de contar con una actividad económicamente productiva que le permita vivir ("Tener trabajo siempre").

Entre otros motivos conductuales señalados, aunque menos importantes, se encuentran aquéllos que se relacionan con el bienestar económico y el poder adquisitivo (16%). El individuo manifiesta una necesidad de mejorar económicamente ("Tener una vida mejor"). También son mencionadas necesidades básicas como es el tener acceso al alimento (6% , expresiones tan simples y tangibles como inmediatas: "que haya qué comer"), así como a la salud (8%, "tener salud").

Es importante observar que sólo el 12% de la población manifestó interesarse prioritariamente por la adquisición de conocimientos básicos y elementales (Apéndice 10, cuadro 24). Es decir, que la población que señala como móvil importante de su conducta el propósito educativo, es una población reducida, lo que lleva a afirmar que el objeto educativo no responde a necesidades inmediatas y prioritarias del individuo.

Por otra parte, se detectan otros intereses, otras motivaciones que dirigen la conducta hacia otros objetos-meta más queridos que el propósito educativo.

Con los datos anteriores queda muy claro el lugar que ocu

pa la familia en las motivaciones del individuo. Sin embargo - es importante saber qué es lo que concretamente se desea para la familia -centro motivacional del sujeto-, lo que a su vez - permitirá detectar otras necesidades e intereses en relación - al núcleo familiar.

Los datos obtenidos al respecto manifiestan cierta con - gruencia. Es decir, si para el 27% de los sujetos, la familia se constituye en el factor motivacional más importante de su - conducta, este hecho se constata al analizar lo siguiente. Para un 27% de la población estudiada el interés principal que - tiene en relación a la familia se refiere al bienestar en tér- minos de armonía y unidad. De esta manera las relaciones intra familiares parecen constituirse en un motivo importante de la conducta de los individuos ("La unidad") (Apéndice 10, cuadro 25).

Por otra parte, si se considera que para el 23% la necesi - dad prioritaria resultó el acceso al trabajo; para un 16%, el lograr un bienestar económico y cierto poder adquisitivo -vía la actividad productiva-; si a ésto se agrega que el 6% señaló como prioritario las necesidades básicas; se tiene un total de 45% de la población para la cual las motivaciones principales de su conducta parecen constituirse por necesidades inmediatas y básicas: alimento, trabajo y bienestar económico (Apéndice - 10, cuadro 24).

Se ha hecho referencia a lo anterior, pues resulta signi- ficativo que el interés principal del individuo en relación -

a su familia se refiere a los satisfactores básicos. Es decir, el acceso a los mínimos de bienestar en términos de condiciones materiales, se manifiesta como el objeto motivacional de un 32% de los individuos cuestionados ("Vivir nada más", "El maíz", "El bienestar", "Sostenerlos").

Nuevamente surge la interrogante acerca del papel de la educación, o de la posición jerárquica del propósito educativo en las motivaciones de los individuos. Los datos revelan que sólo un 12% consideró como lo más importante el proporcionarles una educación formal ("Que aprendan a leer y a escribir")

Otras respuestas están relacionadas con la salud (12%), y con el trabajo (9%). Aquí se manifiesta la necesidad y el deseo de tener acceso al trabajo, pero también al adiestramiento y capacitación necesaria ("El trabajo", "Que aprenda a trabajar") (Apéndice 10, cuadro 25).

Es de esta manera que puede afirmarse que el propósito educativo no parece constituirse en una necesidad prioritaria para la población. Existen otros móviles considerados como prioritarios y por tanto, las conductas del individuo estarán determinadas más por factores de carácter utilitario inmediato, que por el factor educativo concebido a largo plazo.

Como una conclusión debe señalarse en primer término, la importancia que adquiere para ese grupo social el núcleo familiar. Si bien no se detecta una relación entre la familia y la comunidad, sin embargo no podría aceptarse del todo que la fa-

milia no es un medio de cambio social.

Es decir, considerar las condiciones socioeconómicas de - la población, el acceso que tienen los habitantes a los míni - mos de bienestar, la pobreza a la que se enfrentan y las pocas oportunidades de desarrollo con que cuentan, todo ésto permite entender que el móvil principal de la conducta de los indivi - duos sea el satisfacer necesidades inmediatas y personales.

De esta forma, la persona se interesa por todo aquéllo - que le sea útil para sus satisfacciones primarias. El propósi - to educativo es útil y proporciona beneficios tangibles y con - cretos, en cuanto a leer, escribir y sacar cuentas se refiere. Es este aspecto del conocimiento lo que parece interesar al in - dividuo, y no aquéllo que no corresponde en forma directa a la solución de sus problemas cotidianos.

A través de este análisis se puede inferir que el indivi - duos aceptará y se involucrará en un objetivo educativo, siempre y cuando éste responda a sus necesidades básicas: alimento, - trabajo, poder adquisitivo, y acceso a los mínimos de bienes - tar. Estas necesidades son prioritarias para el sujeto como - tal, y como parte integrante de un grupo social: familia, nú - cleo central de sus motivaciones.

Por último hay que señalar que el proyecto educativo no - se concibe como un medio para cubrir necesidades colectivas en una forma directa y causal. Es decir, que el tener acceso a u - na educación en términos formales, no significa necesariamente

que el individuo logre un mejoramiento en sus niveles de vida, ni tampoco que la comunidad se desarrolle y mejore sus condiciones socioeconómicas.

La educación permitirá, en su carácter utilitario, proporcionar al individuo en primera instancia, los instrumentos necesarios para su desarrollo individual, para luego, y sólo después de haber cubierto necesidades básicas e intereses primarios y personales, pueda en alguna medida, incidir en el cambio social vía el desarrollo comunitario.

### 3. PARTICIPACION (P). (Apéndice 11).

Como se observó en la definición de los criterios de evaluación de este tercer nivel, la Motivación y la Participación se entrelazan siendo una consecuente de la otra y viceversa: a mayor motivación se espera una mayor participación. Pero también a mayor participación se infiere una mayor motivación.

Estas dos categorías se derivan de objetivos inmediatos y son necesarios para el desarrollo y éxito del programa.

Por tanto se considera pertinente continuar este momento evaluativo con la utilización de la categoría de Participación.

Sin embargo antes de iniciar el análisis de esta dimensión, conviene recordar que la participación es uno de los objetivos planteados de tal forma que se constituye en una varia

ble dependiente del PROCEPA. Por otra parte, al reconocerse - que el éxito del programa se sustenta fundamentalmente en la - participación de la comunidad, la participación se constituye a su vez, en una variable independiente de la cual dependerá - el logro de los otros objetivos planteados en el programa.

Es así, que la utilización de esta categoría se justifica dada la importancia que la participación adquiere en el programa como medio y como fin, como objetivo y como instrumento para la realización exitosa del mismo.

A través del análisis de esta dimensión se pretende por - un lado, comparar los resultados logrados con las metas señaladas en el programa. De esta forma se podrá determinar en cierta medida el grado de participación de los miembros de la comunidad estudiada.

Sin embargo, si como ya ha sido señalado, la participación está compuesta psicosocialmente por una serie de factores, la comparación entre objetivos y logros no parece ser suficiente. Es necesario indagar y conocer la propia opinión de los individuos respecto al programa y los beneficios obtenidos. Es por - ésto que en la evaluación de productos se requiere de la incorporación de la comunidad participante en el proceso evaluativo.

En el estudio de esta dimensión se perciben tres aspectos que pueden ser señalados como los principales puntos de interés.

Primeramente interesa detectar el grado de participación alcanzado por los individuos. Para ésto se cuenta con una serie de datos que permitirán realizar un análisis cuantitativo así como cualitativo, por lo que se podrá investigar no sólo la duración de la participación, sino también el nivel participativo de las personas involucradas en el programa.

En segundo término, y complementario del anterior, se encuentra el aspecto relacionado con las opciones de incorporación al programa. A través de este indicador se pretende analizar las razones de los participantes por las cuales eligen inscribirse a un círculo de estudio, o como estudiante libre. Esto permitirá por un lado, investigar la calidad de la participación, y por otro, detectar la percepción de los individuos respecto a las distintas modalidades de incorporación que el programa ofrece.

Por último, se intenta que sean los mismos individuos -- quienes opinen acerca de la presencia y de las acciones de los distintos elementos que intervienen en el programa -- coordinador, comité, promotor y asesores--, así como de su desarrollo.

Respecto a esto último, el grado de información detectado en los participantes respecto a los diferentes actores del programa, así como de sus funciones, se constituye en un indicador del grado de participación logrado por los individuos desde el inicio de la operacionalización.

Asimismo, la cercanía o lejanía del participante respecto

a cada elemento -"distancia social"-, está relacionado también con el grado participativo, y el conocimiento o desconocimiento de los elementos indicará también el grado de injerencia lo grado por éstos en la comunidad.

Puede suponerse que un mayor contacto resulta en un mayor conocimiento, resultando a su vez en mayor injerencia e impacto, lo cual sería un indicador de un mayor grado participativo por parte de los individuos involucrados en el programa.

Debe señalarse que para efectos del análisis de la categoría de Participación, solamente se ha considerado a la población que manifestó recordar el programa (73 participantes) (Apéndice 8, cuadro 2). La explicación a lo anterior es simplemente que los indicadores de esta categoría están directamente relacionados con el programa y su desarrollo, por lo que se consideró impropio el cuestionar a los otros participantes.

3.1. Grado de participación. Como primer aspecto a analizar, se encuentra el grado de participación logrado, lo cual está indicado por la duración o tiempo de participación, así como el nivel o etapa alcanzada.

En primer término se analiza el grado de participación -- desde la perspectiva del tiempo que el individuo afirma haber estado involucrado en el programa.

Como podrá recordarse, el total de individuos entrevista-



dos fué de 89 personas. Sin embargo, de éstas 16 señalaron no recordar el programa, por lo que como ya ha sido indicado, no son considerados para el análisis de esta categoría. Resulta importante observar que si se toma en cuenta este dato, puede detectarse una deserción inicial del 18%.

De esta manera, centrando la atención en los 73 individuos que pudieran considerarse como los "constantes" o "participantes", puede observarse que incluyendo a las 18 personas que no especifican, no recuerdan o no responden, en el grupo que admite no haber asistido ninguna vez al programa, se obtiene un promedio de asistencia de 11 semanas aproximadamente (Apéndice 11, cuadro 26).

Si por otra parte sólo se consideran a las 55 personas que señalan un tiempo específico de participación, el promedio de asistencia se eleva a 15 semanas.

Si se restringe y se considera solamente a los 46 individuos que participan desde una semana hasta más de un año, el promedio de asistencia alcanza 17 semanas.

De cualquier forma el promedio de asistencia considerado es de 11 semanas, debido a que se cree importante tomar en cuenta a las 73 personas que sí recordaron el PROCEPA.

Puede observarse un alto porcentaje de individuos (25%) que no dan una respuesta concreta de tiempo de participación lo cual podría interpretarse como una posible asistencia mínima

o inclusive de inasistencia total. Para efectos del análisis - de este rubro, se ha clasificado a este 25% como personas que sólo aportaron sus datos, por lo que son consideradas conjuntamente con el 9% que admite una inasistencia total.

De tal manera que puede decirse que de los 73 individuos sólo 48 (66%) participaron en un nivel mayor que el de "registro", quedándose en este nivel el 34% restante (Apéndice 11, - cuadro 26).

Si se toma como unidad al mes se tienen los siguientes - porcentajes de participación (duración):

Ninguna asistencia	34%
Hasta un mes	18%
Hasta dos meses	15%
Hasta tres meses	9%
Hasta cuatro meses	7%
Hasta cinco meses	1%
Hasta seis meses	5%
Hasta siete meses	-
Hasta ocho meses	1%
Hasta nueve meses	-
Hasta diez meses	-
Hasta once meses	-
Hasta doce meses	3%
Más de doce meses	4%

Promedio de asistencia: 3 meses (11 semanas aprox.)

Es importante observar que el 52% de esta población se encuentra ubicada entre el nivel más bajo de participación ("registro" 34%), y la participación por un período hasta de un mes (18%). Es decir, más de la mitad de la población registra un grado de participación mínima desde la perspectiva del tiempo y duración.

Como dato interesante se observa que existe un 3% que afirma haber permanecido en el programa por un año, así como otro 4% que señala haber participado durante 2, 3, ó 4 años. Es decir, este 7% que logra un período de participación de un año o más, debe ser considerado importante.

Puede observarse que desde una perspectiva temporal, el grado de participación se relaciona directa y consecuentemente con el nivel de participación.

Hasta aquí ha sido analizado el grado participativo con base en el tiempo o duración que el individuo permanece involucrado en el programa. También se ha estudiado la relación existente entre el tiempo y el nivel de participación.

Ahora se procederá a analizar la participación tomando en cuenta el nivel alcanzado, así como la modalidad seleccionada, sin considerar el tiempo de participación.

Primeramente se puede observar que existe un 22% que afirma haber proporcionado solamente sus datos. Esto significa que este grupo alcanzó únicamente el nivel de "registro", que a su

vez puede ser considerado como el primer nivel de participación. Por su parte el 78% da un paso más, llegando al nivel de "inscripción" (Apéndice 11, cuadro 27).

Siguiendo con este análisis del nivel de la participación y considerando la importancia que en el programa adquiere la evaluación, la acreditación y la certificación, éstas se constituyen en los siguientes niveles participativos.

De tal manera, sólo un 11% de la población participante - llega a la etapa o al nivel de evaluación, mientras que el 89% no alcanza ese nivel, permaneciendo en la etapa de "registro" o de "inscripción". La etapa de certificación no es alcanzada por ningún participante (Apéndice 11, cuadro 27).

Esquemmatizando:

1o. Nivel: REGISTRO	2o. Nivel: INSCRIPCION	3o. Nivel: EVALUACION
16      22%	49      67%	8      11%

Este cuadro parece confirmarse al analizar los datos obtenidos respecto a la adquisición de los libros de texto. Hay - que señalar que inicialmente se había considerado a las personas que proporcionaron sus datos, pero no recogieron o compraron sus libros, como personas "registradas", mientras que aquéllas que sí adquirieron sus materiales didácticos fueron catalogadas como "inscritas".

Sea esta clasificación válida o no, existe cierta coincidencia en los datos cuando se observa que el 23% señala no haber obtenido dichos materiales (comparado con el 22% del nivel de "registro"), y un 77% afirmó haber adquirido los libros de texto correspondientes (comparado con el 78% de los "inscritos") (Apéndice 11, cuadro 28).

Es decir, comparando:

1o. Nivel: REGISTRO	2o. Nivel: INSCRIPCIÓN
22%	78%
No obtiene el material didáctico	Sí obtiene el material didáctico
23%	77%

Este cuadro comparativo, sustenta la clasificación hecha anteriormente, por lo que podría considerarse válida.

Por todo lo anteriormente analizado puede afirmarse que el grado de participación de los individuos desde una perspectiva temporal, resulta limitado. Aunque el promedio de asistencia alcanzado es de 11 semanas o de 3 meses, sin embargo, el 52% de la población estudiada no rebasa el mes de participación.

Desde la perspectiva del nivel de la participación, resulta claro que la mayoría de la población (78%) alcanza el nivel de "inscripción", ya sea en un círculo de estudio (63%), o como estudiante libre (15%). Sin embargo, sólo el 11% de la población total (73 individuos) supera esta etapa llegando al nivel de "evaluación". Ningún participante logra alcanzar el ni-

vel de "certificación" (Apéndice 11, cuadro 27).

Resulta necesario enfatizar la diferencia del porcentaje de la población que acepta el programa, se inscribe y adquiere sus libros, y el porcentaje de aquéllos que logran evaluarse - en alguna ocasión. El por qué de esta diferencia, que de alguna manera refleja el grado de deserción, debiera ser motivo de mayor análisis y reflexión, así como de un replanteamiento de los objetivos concretos de evaluación y certificación.

Si la participación fuese medida solamente en función de los resultados obtenidos, ésta sería completamente nula dado - que el objetivo de certificación no es alcanzado.

3.2. Opciones de incorporación. Un segundo punto en el análisis de esta dimensión, es la evaluación realizada por los individuos respecto a las dos modalidades ofrecidas en el programa: círculo de estudio y estudiante libre.

Al estudiar este aspecto se podrá detectar el significado que tiene para los participantes cada una de estas opciones o modalidades educativas. Así se podrá contar con más elementos para un análisis cualitativo de la participación.

Respecto a la modalidad o forma de participación se observa que el 63% de los participantes señalan haberse inscrito en un círculo de estudio, mientras que un 15% admite haberse incorporado al programa como estudiante libre (Apéndice 11, cuadro 27).

No hay que restarle importancia al hecho de que el 63% de los participantes prefieren inscribirse en un círculo de estudio. Nuevamente es detectada la importancia que tiene esta modalidad para los participantes, así como la preferencia hacia esta opción pedagógica que el programa ofrece.

En primer término se procederá a estudiar a la población que afirmó haberse inscrito a un círculo de estudio (63%).

Al analizar las diversas razones por las cuales los participantes señalan haber preferido esta opción, se observa lo siguiente (Apéndice 11, cuadro 29).

El 52% de las 46 personas inscritas en un círculo de estudio, admiten ciertas ventajas que tiene el estudiar en grupo, pero estas ventajas son percibidas no sólo en función del aprendizaje, sino también en función de las relaciones sociales.

Es decir, se enfatiza la potencialidad del círculo de estudio para posibilitar la convivencia social, así como su capacidad de fomentar las relaciones humanas entre los miembros de una comunidad ("Así es más fácil si nos ayudamos unos a otros", "En grupo es más bonito, allá se conocen unos y otros compañeros").

En segundo orden de importancia (22%) se detectan argumentos relacionados directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hace hincapié en la posibilidad de adquirir conocimientos a través de la asistencia a un círculo de estudio

("Para aprender mejor", "Porque allá se aprende a leer y a escribir").

Por otra parte, existe un grupo (9%) que parece considerar al círculo de estudio como un centro de reunión donde se relacionan las gentes. Parece ser este aspecto, la principal razón que lo hace incorporarse y participar en un grupo de esta índole ("Ahí iban los amigos").

Si se toman en conjunto los grupos anteriores, puede señalarse que el 83% prefiere el círculo de estudio ya sea porque propicia una mejor relación humana, o fomenta la convivencia personal, o porque ayuda al individuo en el proceso de aprendizaje.

Existe un 2% que señala haber preferido esta modalidad únicamente por cierta curiosidad. Quería conocer en qué consistía: "Quería conocer un círculo de estudio".

Otro 2% afirma no saber el por qué de su elección, y un 13% no emite respuesta. Puede observarse nuevamente cierta dificultad para expresar o concretizar el pensamiento. Sin embargo este silencio podría interpretarse como el resultado o el reflejo de una participación mínima -en tiempo y en nivel-, ya que si se observa cuidadosamente cada argumento proporcionado, se puede percibir que dichas razones son producto directo de una experiencia personal en un círculo de estudio.

La otra modalidad ofrecida en el PROCEPA es la de estudiar



libre, modalidad que fué elegida por 11 individuos (15%).

Entre las razones argumentadas es necesario especificar — y aclarar que los demandantes de secundaria no pudieron contar con una asesoría debido a la falta de recursos humanos capacitados para proporcionarla. No hay que olvidar que entre los requisitos para ser asesor está establecido una escolaridad mínima de secundaria. Sin embargo en este caso, los asesores reclutados y capacitados, carecían de los estudios secundarios. De los 5 asesores participantes, sólo uno de ellos tenía la secundaria concluída.

Esta aclaración es pertinente ya que 2 individuos (18%), hacen referencia a esta limitación: "no había personas que nos asesoren".

Por otro lado un 36% señala imposibilidades de carácter personal. El factor tiempo es la principal razón por la que el adulto elige ser estudiante libre: "porque no tengo tiempo", — "a veces no puedo ir al círculo".

Un 27% de la población que seleccionó esta modalidad hace referencia más a las ventajas que se tiene al participar como estudiante libre: "me facilitó más", "me da tiempo de trabajar y estudiar a la vez" (Apéndice 11, cuadro 30).

Estos dos últimos grupos confirman en cierta forma los — propósitos de los sistemas abiertos de enseñanza. El poder compaginar dos actividades —laboral y educativa—, sin perjuicio —

de ninguna, y el brindar una oportunidad al adulto de continuar sus estudios marcando él mismo sus tiempos y fomentando una formación autodidacta con la ayuda de los materiales de apoyo.

Al estudiar las diversas razones argüidas por las cuales se prefirió inscribir ya sea a un círculo de estudio o como estudiante libre, se observa en primer término una preferencia - indiscutible por la primera modalidad pedagógica.

La importancia de esta preferencia aumenta cuando se procede al análisis cuidadoso de las razones manifestadas por las cuales los individuos se involucran en el programa a través de un círculo de estudio.

Anteriormente se observó que el objetivo de certificación no es alcanzado, y el de evaluación se logra mínimamente. Desde esta perspectiva, el PROCEPA no parece haber tenido éxito, y la participación lograda puede considerarse como insatisfactoria.

Sin embargo, después de analizar las razones por las cuales se elige una u otra modalidad, ¿podría considerarse que el programa ha fracasado, cuando por modesta que haya sido su aportación, parece haber propiciado en cierta medida una forma o modelo de organización social, como es la formación e integración de los círculos de estudio?

¿No será necesario enfatizar la importancia que parece adquirir para los participantes, el círculo de estudio, como a -

glutinador y promotor de las relaciones intracomunitarias?

¿Por qué no hacer del círculo de estudio un medio de conocimiento de su propia problemática, así como de análisis de las opciones de desarrollo que permitan un mejor funcionamiento comunitario, y fomentar la solidaridad entre sus miembros?

Se considera que la importancia que se le otorga a esta modalidad educativa es opacada por la que se le da a las etapas de evaluación, acreditación y certificación de los conocimientos adquiridos.

Sin perder de vista estos objetivos, en cierta forma indicadores del proceso de aprendizaje de los adultos, debiera enfatizarse más el papel importante y la función trascendente del círculo de estudio en una comunidad: como forma de organización comunitaria, como medio de análisis de su problemática económica y social, y como instrumento de acción colectiva para el cambio social.

3.3. Evaluación de los elementos y acciones del programa con base en la percepción comunitaria. El tercer punto de análisis de esta dimensión, se refiere a la percepción comunitaria de las acciones de los distintos elementos que intervinieron en la implantación y ejecución del PROCEPA en la comunidad estudiada.

Los diferentes elementos que conforman el programa se constituyen a su vez en los actores primordiales intervinien-

tes y ejecutantes. De sus acciones y funcionamiento depende en gran parte el logro de los objetivos.

En el segundo nivel de evaluación de este trabajo, se analizaron y compararon las acciones programadas con las realmente ejecutadas por cada elemento.

En esta categoría analítica del tercer nivel de evaluación, corresponde a la comunidad participante ser juez de las acciones y del funcionamiento de los diversos actores del programa. Lo que cobra mayor importancia en este momento evaluativo es la percepción y la opinión de los individuos involucrados en el programa: ¿cuáles son las acciones más significativas percibidas por la comunidad participante?, ¿cómo las visualizan?

Se pretende por un lado, detectar el grado de información que los participantes tienen del PROCEPA, de sus objetivos y de las distintas acciones programadas para su desarrollo.

Por otro lado, se intenta evaluar las diferentes acciones percibidas y el distinto papel desempeñado por cada elemento del programa.

Esta evaluación deberá ser realizada en dos etapas.

Primero, un análisis basado en la percepción comunitaria. En esta etapa son los individuos quienes señalan las acciones percibidas más significativas, así como la función de cada ele

mento según su propia percepción.

Una segunda etapa consistiría en comparar las acciones - que han sido percibidas por la comunidad participante, con a - quéllas programadas para cada elemento del proyecto educativo.

La realización de estas dos etapas permitirá evaluar si - los actores del programa propician y facilitan, o inhiben y - obstaculizan la participación comunitaria en el programa y su desarrollo.

Si el programa en estudio se sustenta en la participación comunitaria, resulta obvio que para que un individuo decida - participar en el proyecto, es necesario e indispensable que el usuario o destinatario sea informado de todo lo referente al - programa en el que se pretende involucrar.

En cierta forma el grado de información detectado en un - participante se constituye en indicador del nivel de participa - ción. Por tanto resulta importante conocer si los individuos - sabían en qué consistía el programa, y si contaban con la in - formación necesaria.

Esto podrá ser indagado a través de su propia percepción y juicio de las acciones y funciones de cada elemento durante el desarrollo del PROCEPA en su comunidad.

3.3.1. Medios de información (Apéndice 11, cuadro 31). Antes de iniciar el análisis de las acciones significativas de cada

elemento percibidas por la comunidad participante, resulta útil investigar cuáles fueron los medios mediante los cuales estas personas se enteraron y supieron del programa.

Este paso es necesario para tener una base de comparación entre el medio percibido por los individuos, y el medio de introducción proyectado en el programa. Asimismo, este indicador permitirá detectar la forma de introducción e implantación del PROCEPA en la comunidad, así como la función de cada elemento en esta etapa inicial del programa.

De esta manera puede observarse que el 63% de los participantes señala haberse enterado a través "de la promotora", "por invitación del coordinador y la promotora", "por los asesores", y "por el sonido del cine". Exceptuando este último, parece ser que la etapa de promoción funciona a la vez como etapa informativa. No hay que olvidar que el programa establece prioridad a la información comunitaria, así como a la aceptación del programa por parte de la comunidad, antes de iniciar la etapa promocional -primera etapa de la ejecución-.

Otra forma de enterarse de la presencia del programa educativo en la población es la comunicación interpersonal (29%), es decir, son los propios habitantes del pueblo quienes informan y promueven el servicio educativo ("Por los amigos/amigas", "Por medio de la gente").

Por último se mencionan a las autoridades locales (1%), así como a la Misión Cultural (1%). Cabe aclarar que ésta fue

instalada inmediatamente después del retiro del promotor. Aunque el PROCEPA como tal, se interrumpe, el servicio de educación para adultos sigue proporcionándose a través de este nuevo programa educativo. La Misión Cultural permaneció en Tixcáncal por dos ciclos escolares.

Para finalizar con este punto, existe un 4% que señala no acordarse de la manera en que se enteró del programa, así como un 1% que no emitió ninguna respuesta.

3.3.2. Acciones del coordinador percibidas por la comunidad - participante. El primer elemento estudiado es el coordinador de zona, ya que según lo establecido en el documento del PROCEPA, es el primer actor institucional que entre en juego y que tiene contacto con la comunidad seleccionada. De tal forma que este elemento resulta fundamental ya que es a través de él que la comunidad tiene el primer contacto con el programa.

Antes de analizar cuáles son las acciones percibidas conviene recordar que una de las primeras acciones asignadas al coordinador, es el de proporcionar a la población destinataria toda la información relativa al programa, así como de los objetivos perseguidos y los beneficios esperados para los individuos y para la comunidad.

Si existe aceptación por parte de la colectividad, y si ésta visualiza el programa como una respuesta a sus necesidades y demandas individuales y/o colectivas, la comunidad comunica al propio coordinador, su decisión de participar. A partir de

este momento, el coordinador se constituye en el nexo institucional entre la comunidad y la Institución responsable del servicio educativo.

De esta manera, el papel que desempeña el coordinador en la implantación y desarrollo del programa, resulta relevante e importante -si no determinante-, para el futuro del mismo.

Al analizar los datos obtenidos sobre este aspecto, se detecta una actuación limitada, si no escasa, por parte de este elemento.

De inicio se observa que sólo el 19% afirma haberlo conocido, mientras que el 81% nunca supo de su existencia (Apéndice 11, cuadro 32). Estos datos resultan importantes pues surge la interrogante de en qué momento, o de qué manera la comunidad es informada sobre el PROCEPA -tal como lo señala el documento-, así como de cuándo y cómo se manifiesta la decisión comunitaria a favor de la ejecución.

Por otra parte, el bajo porcentaje de personas que admiten haber conocido al primer elemento actuante del programa puede interpretarse como una lógica ausencia de apoyo comunitario hacia el programa, y suponerse que el PROCEPA pudo haber sido impuesto e introducido a la comunidad primero de "afuera hacia a dentro", y luego verticalmente, sin el consenso ni la participación comunitaria.

La ignorancia de la existencia de un coordinador repercu-



te en la percepción que los individuos tienen de sus funciones (Apéndice 11, cuadro 33).

En primer término se encuentra un 85% que señala ignorar completamente las acciones del coordinador ("No sé"). Este dato refleja no sólo una desinformación total respecto a la función del coordinador, sino revela cierta ausencia de dicho elemento durante la ejecución del programa. Este grupo no parece haber percibido ninguna actividad realizada por el coordinador pudiéndose afirmar que para ellos, tal parece que éste simplemente no existió.

Por otra parte existen individuos que sí señalan algunas actividades que percibieron en el transcurso de su participación. De tal forma que ante el 85% que manifestó ignorancia y desinformación total, se cuenta con algunas personas que señalan diferentes acciones.

Por ejemplo, un 5% manifiesta que la acción principal fue informar y explicar a la población todo lo relacionado con el servicio educativo ("Juntaba gente, daba reuniones para explicar la educación"). Otro 3% señala el papel que tuvo para apoyar el programa ("Venía a dar los exámenes", "Mandaba los libros y recogía los exámenes"). Otro 1% señala, en forma general, que "se coordinaba con el promotor sobre la educación de los habitantes".

Estas tres clasificaciones arrojan un 9% de individuos que admiten ciertas funciones percibidas, que si bien no son

exactamente las asignadas en el proyecto, mantienen cierta relación con éste. Por otra parte, estas acciones podrían ser consideradas como parte de las actividades desarrolladas efectivamente por el coordinador, ya que al haber sido percibidas, de alguna manera significa que tuvieron que ser ejecutadas.

Por lo tanto puede admitirse que este 9% mantiene cierto grado de información y se puede detectar un conocimiento directo de las acciones realizadas, es decir, derivadas de una experiencia propia.

Existe por otra parte, un 5% que percibe funciones de "vigilancia" directamente relacionada con el desarrollo de las sesiones educativas, o con la actividad de los asesores y del promotor ("Vigilaba la enseñanza", "Vigilaba a los asesores", "Vigilaba a la promotora").

Estas acciones no corresponden a las realmente asignadas pues si se revisa el documento se podrá observar que más que una función de vigilancia, al coordinador se le asigna una función de supervisión y coordinación, principalmente en relación con el promotor.

Puede decirse por tanto que la percepción de este grupo no corresponde totalmente a lo programado. Sin embargo es lo que los individuos captaron y en cierta forma observaron. Quizá podría interpretarse como el acceso a cierta información sobre la existencia y las funciones del coordinador.

A través de la percepción comunitaria de las acciones -- del coordinador, se detecta un bajo grado de información respecto al programa, la cual debió haber sido proporcionada a la comunidad antes de iniciar su ejecución.

Por otra parte, al analizar las acciones percibidas por los participantes se podría aceptar que este elemento no tiene una acción significativa, ya que a través de la opinión general, no se detecta un impacto sustancial en la población. Más bien se percibe una ausencia de este elemento en la comunidad, y una carencia de contacto con la población.

Antes de continuar con el segundo elemento, y como una observación pertinente, debe señalarse que el resultado de la comparación entre las acciones realizadas y las acciones programadas para el elemento coordinador --comparación efectuada en la evaluación de procesos--, parece coincidir con la percepción comunitaria de las acciones y funciones de éste.

3.3.3. Acciones del comité de educación para adultos percibidas por la comunidad participante. El segundo elemento o actor considerado es el comité de educación para adultos, ya que se espera que a través de éste la comunidad se apropie y se haga responsable del programa.

Es así que el comité viene a constituirse en el elemento comunitario más importante, si se considera que éste debe surgir de una asamblea democrática y comunitaria. Por otra parte, si se toma en cuenta que debe ser el conducto mediante el cual

la comunidad haga suyo el proyecto y se responsabilice de su funcionamiento, el comité se convierte en el principal promotor y apoyo tanto para los integrantes de la comunidad, como para los elementos partícipes no comunitarios.

En la evaluación de contexto quedó claro el papel primordial que tiene esta instancia para el logro del éxito del PROCEPA, sobre todo si éste queda sustentado en la participación comunitaria.

Por tanto resulta de gran relevancia observar que el 60% de la población que manifestó recordar el programa (73 individuos), carece de un total conocimiento de la existencia de un comité de educación para adultos en su comunidad. Por su parte un 40% afirmó que sí sabía de su existencia (Apéndice 11, cuadro 34).

Sin embargo al preguntárseles sobre la forma en que fue formado dicho comité, el 90% ignora el procedimiento seguido para la selección de los 6 miembros que lo integraron (Apéndice 11, cuadro 35).

Es necesario recordar y enfatizar que en el documento del programa queda claramente establecido el procedimiento de selección y elección de los integrantes del comité de educación para adultos en cada comunidad. Este, se señala, deberá surgir de una asamblea comunitaria, por lo que sus miembros deberán ser propuestos y elegidos democráticamente por los habitantes de la población.

A través de este indicador puede detectarse que la mayoría de la población parece haber estado ausente y no haber tenido ninguna injerencia en la formación del comité. Aún más, los datos señalan que muchas personas ni siquiera tuvieron conocimiento de su existencia. Esto hace suponer que el comité fue integrado antidemocráticamente, lo cual propició el que sus miembros designados, no fueran personas comprometidas con el proyecto educativo, y que inclusive carecieran de un interés real en el programa y su realización.

Existe un dato que confirma la pobre participación de esta instancia, así como el aparente desinterés de sus miembros en el programa mismo y en su desarrollo. De los 6 miembros designados, sólo 2 de ellos (33%) participaron en el programa ya sea como estudiantes o como asesores (Apéndice 11, cuadro 36). Los otros 4, se mantuvieron al margen del programa.

Respecto a las acciones más significativas percibidas por la comunidad participante (Apéndice 11, cuadro 37), el 78% de los cuestionados manifiestan ignorancia y desinformación respecto a las actividades realizadas por el comité ("Nunca ví lo que hacían", "No sé, nunca lo supe", "No sabía que había comité").

Otras opiniones recabadas manifiestan cierta ambigüedad - (1%) señalando únicamente que ese comité "trabajaba", pero sin especificar en qué o cuáles eran sus actividades.

También otro 1% dice no recordar, y un 1% más se concreta

a señalar que "desde que se organizó, jamás vi al maestro que vino a formarlo". Esta afirmación es muy significativa y refleja la ausencia de la comunidad en la formación del comité.

Estas tres últimas clasificaciones podrían analizarse conjuntamente con el grupo anterior, ya que los individuos manifiestan ciertas coincidencias: a) ignoran completamente las acciones asignadas al comité de educación para adultos; b) estos participantes no parecen haber percibido ninguna acción del comité; c) algunos ignoran inclusive su existencia.

Lo anterior revela por un lado, una desinformación respecto al programa y a todo lo referente a éste.

Al no contar con la información debida y necesaria acerca de las acciones asignadas por el programa al comité, al no percibir ninguna acción concreta durante el desarrollo del programa, e ignorar inclusive su existencia, todo esto podría interpretarse como la inexistencia "real" del comité de educación para adultos en la comunidad estudiada -aunque "formalmente" sí parece haber existido-. Por otra parte, también podría reflejar su inoperancia e inactividad.

La ignorancia total o parcial de la existencia y el funcionamiento del comité revela también una desvinculación total entre el comité y la comunidad, así como una ausencia de la participación comunitaria en la implantación del programa en la población.

Por otra parte existe un 18% que percibe algunas acciones del comité. Estas están relacionadas con funciones tales como a) vigilancia ("Vigilar las clases"), b) de promoción y reclutamiento ("Buscaba alumnos y asesorarlos"), c) de animadores - ("Nos animaba a seguir adelante"), y d) de participante directo en la programación del contenido de la enseñanza ("El plan de estudio") (Apéndice 11, cuadro 36).

Si se comparan las acciones que un porcentaje de la población percibe, con aquéllas que le son asignadas al comité en el programa, se puede observar cierta discrepancia. No parece haber una correspondencia entre lo percibido y lo asignado.

Esta percepción de acciones que no corresponden a lo proyectado puede reflejar por un lado, una información incompleta o equívoca acerca de lo que es el comité, y de lo que consiste su función y acciones.

Otra explicación posible sería que el individuo señala - ciertas acciones que imagina sin haberlas experimentado directamente. Sin embargo, ésto queda en una mera abstracción.

Lo que resulta significativo para efectos de este análisis efectuado con base en los resultados obtenidos y estudiados, - se puede suponer que la etapa inicial en la ejecución del programa, ha sido omitida. Es decir, la primera fase que comprende proporcionar toda la información pertinente acerca del --- PROCEPA a la comunidad destinataria, no parece haber sido realizada conforme a lo señalado y proyectado.

En consecuencia la comunidad no es enterada, y por tanto no tiene decisión ante la opción educativa.

Esto significa que desde el inicio del programa se inhibe la participación comunitaria. El carecer de la información necesaria se convierte en un obstáculo para que el individuo se involucre y participe.

Por otra parte, el comité de educación para adultos no — parece haber surgido de una asamblea comunitaria, y como consecuencia de su integración antidemocrática se obtiene una desinformación respecto a sus funciones, o aún más, la ignorancia — de su existencia.

La inexistencia e inoperancia de este elemento, parece tener efectos negativos en la participación de los individuos involucrados, ya que el comité es el supuesto conducto mediante el cual la comunidad participante hace suyo el programa y se — incorpora activamente en su desarrollo.

Si se considera que el comité tiene entre sus funciones — el de servir de vínculo entre el promotor y la comunidad, o entre lo "institucional" y lo "comunitario", pueden preverse — ciertas consecuencias negativas en el desarrollo y en los resultados del programa derivadas del origen y funcionamiento de este elemento.

Como una primera consecuencia negativa se tiene el grado de desinformación detectado en los individuos participantes. —



Estos parecen haber ignorado la existencia y el funcionamiento del comité. A su vez, esta desinformación repercute en el grado de participación, y se constituye en un indicador del nivel participativo de las personas involucradas. A mayor información, un mayor conocimiento, y por tanto, un mayor involucramiento o participación.

¿Puede esperarse que una persona se interese y se involucre en un programa, sin conocer de antemano en qué consiste, cómo funciona, para qué sirve, y cuáles son los beneficios que otorga?

Una segunda consecuencia es la falta de apoyo comunitario al PROCEPA. Si el comité es el "conducto" por el cual la comunidad se hace responsable del proyecto educativo, y dicho elemento carece de apoyo al no existir consenso ni acuerdo colectivo, ¿puede esperarse que realmente la comunidad haga suyo el proyecto, se responsabilice y participe en su desarrollo?

Es muy posible que el origen y formación del comité sea determinante en el desarrollo exitoso del programa. Un comité surgido antidemocráticamente, designado y no elegido, repercutirá necesariamente en los grados y niveles de participación de los miembros de la comunidad en el programa educativo.

3.3.4. Acciones del promotor percibidas por la comunidad participante. Como siguiente punto será analizado el papel desempeñado por el promotor. No debe olvidarse la importancia de este elemento en la ejecución del programa. Es el nexo entre el

comité y el coordinador, y al integrarse a la comunidad, es también un nexo entre ésta y el comité por un lado, y entre la comunidad y el coordinador por otro.

Como se recordará uno de los requisitos para ser promotor lo constituye el ser originario de la comunidad, lo cual es explicable para lograr la necesaria integración y aceptación por parte de los habitantes de la población.

Sin embargo, en este caso, el promotor es designado y no es miembro de la comunidad. Es de esperarse por tanto, que su labor de promoción y ejecución sea más difícil, ya que tiene que lograr por un lado, su integración, y por otro, ser aceptado por la población.

Resulta interesante observar, no obstante lo anterior, que el 93% de la población participante afirma haber conocido al promotor, mientras que sólo un 7% señala no haber sabido de su existencia (Apéndice 11, cuadro 38).

Si se comparan estos datos con los equivalentes al comité y al coordinador, pareciera que el promotor logra una mayor penetración en la comunidad -sin pertenecer a ella-, que el coordinador, y aún que el propio comité cuyos integrantes eran originarios y pobladores de la comunidad.

Respecto a las acciones del promotor percibidas por los individuos, se hace una triple diferenciación (Apéndice 11, cuadro 39).

Primero se observa a un 8% que manifiesta su total ignorancia y desinformación en relación a las acciones de este elemento ("No sé"), y sólo un 1% señaló no recordar. Este 9% resulta significativo si se compara con el 79% y el 85% de respuestas a preguntas equivalentes, es decir, respecto a las acciones del comité y del coordinador respectivamente.

A manera de información se señala la existencia de un 1% cuya respuesta resulta intrascendente para el análisis por lo que no ha sido tomada en consideración ("Venía de compras").

Siguiendo con la misma tendencia en el análisis de los elementos estudiados, las acciones del promotor son analizadas desde dos perspectivas: una, la percepción comunitaria, y otra la comparación de lo percibido y lo asignado a cada elemento en el programa.

Para facilitar el análisis resulta conveniente dividir las acciones significativas percibidas por los participantes en dos grupos: aquéllas que corresponden a las asignadas, y aquéllas que habiendo sido percibidas por los individuos, no corresponden a las programadas.

De esta forma se puede observar que el 89% de las personas participantes parecen haber tenido algún contacto con el promotor, captando distintas acciones realizadas según el momento y la situación.

Entre las acciones percibidas que sí corresponden a las a

signadas en el proyecto, se detectan las siguientes que pueden ser consideradas como funciones distintas para las diferentes etapas.

Primero se percibe una función de "organización e implementación" del programa: un 4% señala que el promotor "promovía y organizaba la enseñanza", y que éste "inició la enseñanza". Este grupo en cierta forma se refiere básicamente al arranque del programa y a las primeras intervenciones del promotor en la comunidad.

Por su parte el 23% señala específicamente la función de promoción refiriéndose básicamente a las visitas domiciliarias realizadas como el medio promocional más efectivo ("Visitaba a los adultos que no sabían leer ni escribir y los invitaba", "Iba a las casas, anima a las gentes, invita", "Buscaba alumnos, personas que quieran aprender a leer y a escribir").

Otra de las funciones percibidas por un 4% fue la de organizar los círculos de estudio: "organizaba los círculos de estudio y a los asesores", "formaba los círculos y promovió la Misión Cultural".

También se observa que un 4% se refiere principalmente a la organización y reclutamiento del grupo de asesores: "orientaba a los asesores que impartían clases a los adultos", "explicaba cómo estudiar y buscaba a los asesores".

Siempre en relación con los círculos de estudio, existe -

un 7% que enfatiza la supervisión y presencia del promotor en las sesiones educativas: "nos visitaba a la hora de clases", - "visitaba a los grupos formados".

Por otra parte, un 3% de la población hace mención a la acción del promotor con respecto a los materiales didácticos, constituyéndose en un medio de acceso a ellos: "repartía los libros a la comunidad", "trajo los libros".

Por último se señala la función de apoyo especialmente utilizando reforzadores sociales (3%): "nos animaba a seguir adelante", "nos ayudaba".

Como puede observarse el 48% hace referencia a funciones que si bien diversas, todas ellas corresponden a las acciones asignadas al promotor en el documento del PROCEPA.

Si se consideran estas acciones como etapas distintas en el desarrollo del programa, podría suponerse que la etapa que parece haber tenido mayor impacto en la comunidad es la fase promocional.

Como puede observarse el 23% dirigió más su atención a la labor de promoción. Podría señalarse a este respecto que se detecta una gran importancia e influencia -impacto y efecto-, al contacto directo y personal que se tiene en la etapa promocional, sobre todo a través de las visitas domiciliarias y el contacto interpersonal con los miembros de la comunidad. Este medio de promoción parece ser la vía más eficaz y debiera resal-

tarse aún más su importancia en la etapa inicial del programa.

Sin embargo, si se analizan las acciones percibidas por el 41% de la población, que a pesar de no corresponder a las asignadas, tuvo que ejecutar el promotor, puede observarse lo siguiente.

Este grupo hace referencia a funciones tales como "daba clases", "enseñaba a los adultos", "enseñaba a los que no sabían leer ni escribir", "ayudaba a los que estudian, atendía a los alumnos". Por lo tanto puede señalarse en primer término, que ante una demanda concreta e inmediata, el promotor toma funciones que no le corresponden, pero que las carencias lo hacen necesario.

Segundo, estas acciones señaladas por un grupo de participantes parecen haber sido experimentadas directamente por estos individuos, o al menos, haber tenido un conocimiento cercano de ellas. De aquí que puede afirmarse que se percibe un impacto positivo del contacto directo, de la relación personal de este elemento con los adultos. La acción directa del promotor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es valorada positivamente por los adultos involucrados.

Para terminar con el análisis de las acciones del promotor percibidas por la comunidad, independientemente que correspondan o no a lo proyectado, se puede afirmar que el promotor parece convertirse en el único vínculo entre la comunidad y el PROCEPA.

De haber existido un comité realmente comprometido y responsabilizado por el programa, éste hubiera funcionado como el vínculo entre la comunidad y el promotor.

Sin embargo, ante la ausencia de un comité popular y representativo por un lado, y ante la carencia de suficiente apoyo institucional -vía el coordinador- por el otro, el promotor se convierte en el elemento más activo y dinámico que intenta la participación comunitaria.

Tiene que introducirse a la comunidad, y de hecho, es el elemento que logra una mayor penetración, realizando en algunos casos actividades que van más allá de sus funciones. Esta inserción queda claramente manifiesta al analizar las acciones percibidas por los participantes.

Pese a la acción del promotor, los resultados objetivos revelan que ésta fué insuficiente desde el punto de vista de la participación comunitaria.

Por un lado se detecta cierto acercamiento con la comunidad, siendo el promotor quien logra una mayor injerencia comparado con los otros elementos, así como quien facilita y propicia cierto grado participativo entre los participantes. Por otro lado, sin embargo, no se observa un efecto positivo y relevante en los resultados obtenidos.

Es decir, la acción del promotor si bien suple carencias tanto de los otros elementos, como del mismo desarrollo del

programa, no parece ser suficiente para lograr que los participantes se involucren y permanezcan en él hasta lograr los objetivos de evaluación y acreditación propuestos.

La acción del promotor parece influir en cierta medida en los primeros niveles participativos. Los individuos, ya sea a través del contacto directo con este elemento, o a través de otros, se interesa por el programa, se registra e inclusive llega a la etapa de inscripción. Puede decirse que hasta aquí la función del promotor parece tener un resultado positivo y al gún efecto en la participación de los individuos. Sin embargo, su acción no parece lograr los objetivos inmediatos del programa.

El involucramiento comunitario parece tener un límite, y el interés por el programa no se mantiene hasta sus últimas etapas.

El promotor no puede suplir ni al coordinador, ni al comité. Al no contarse con el apoyo de estos dos elementos, su acción es limitada para influir y repercutir en la conducta colectiva.

Por otra parte pudiera afirmarse que la comunidad nunca visualiza al PROCEPA como un programa propio. No se le da la oportunidad de que se apropie de éste, ya que no sólo lo desconoce, sino que se mantiene al margen desde el momento de su introducción a la población.



Esto trae consecuencias negativas en la ejecución ya que no se cuenta con el apoyo real de la colectividad y por lo tanto, la participación es pobre. El grado y el nivel de participación detectado y analizado anteriormente lo confirma.

Si se considera el efecto y la repercusión de las acciones del promotor en la participación, al mismo tiempo que los resultados objetivos, surgen algunas interrogantes.

Esta dificultad del promotor por propiciar y lograr una mayor participación comunitaria en el programa, y así poder alcanzar los objetivos del mismo, viene a ser una resultante de:

- a) la inexistencia e inoperancia del elemento "comité";
- b) la aparente función inhibidora de la participación comunitaria ejercida por el elemento "coordinador";
- c) ciertas acciones realizadas durante la ejecución que parecen "obstaculizar" el involucramiento y la participación de los individuos en el programa; o
- d) del programa mismo que pudo no representar beneficios concretos ni una utilidad inmediata para la población destinataria.

Quizá la acción y función del promotor se vio obstaculizada por alguna, o por todas las posibilidades mencionadas. Sin embargo, a través de la percepción comunitaria se pudo constatar que la función ejercida por el elemento "promotor" fomentó y propició en cierto grado, y hasta determinado nivel, la participación de los individuos. No obstante, no pudo suplir la ausencia de acciones destinadas a otros elementos, así como

tampoco pudo minimizar los obstáculos e inhibidores surgidos desde el inicio mismo del PROCEPA, y que repercutieron en todo el desarrollo, así como en los resultados.

3.3.5. Acciones de los asesores percibidas por la comunidad participante. Como último elemento del programa se encuentran los asesores. Si bien en el documento del programa no se mencionan como un "elemento", aquí son considerados como tales ya que su actuación es indispensable para su desarrollo.

El asesor pertenece a la comunidad, habita en ella y debe cubrir una serie de requisitos académicos, que como ya ha sido indicado no fué posible cubrir en este caso. En la evaluación de procesos se analizaron las acciones y ahí quedó expresado que de los 5 asesores, sólo uno de ellos contaba con la secundaria concluída. Los 4 integrantes restantes participaron a su vez como estudiantes del nivel secundaria.

Durante el período estudiado, las personas que participaron en la asesoría no recibían ninguna compensación económica excepto una "comisión" por examen acreditado de sus respectivos asesorados. Cabe señalar que por acuerdo del equipo de asesores, dicha comisión -en caso de que hubiera habido-, sería destinada para el beneficio y necesidades del programa y sus participantes. Por tanto se desea enfatizar la participación absolutamente voluntaria de estas personas.

Si se analizan las acciones de los asesores según lo percibido por los participantes, se tiene como dato primero que -

el 68% señala haber conocido a los asesores, mientras que el 31% niega lo anterior (Apéndice 11, cuadro 40).

Esto puede entenderse si se considera que el contacto con el asesor es voluntario dado que la incorporación a un círculo de estudio es una de las opciones de involucramiento en el programa. Por lo tanto el conocimiento y el contacto directo con este elemento no es necesario ni obligatorio. Por otra parte - pudiera reflejar diversas actitudes que van desde un desinterés total del individuo por conocer al asesor, hasta una inexistencia de la necesidad de tener contacto con este elemento.

Respecto a las acciones percibidas por los participantes cabe señalar que también éstas han sido clasificadas en tres grupos (Apéndice 11, cuadro 41).

En primer término destacan el 29% que muestra total ignorancia respecto a la actividad realizada por los asesores, y un 1% que señala no recordar.

Esto resulta interesante pues a pesar de que los asesores eran originarios de la población y habitaban en ella, no son identificados plenamente. Puede verse cierta coincidencia entre este porcentaje (30%), y el 31% que afirmó ignorar su existencia.

Un segundo grupo de clasificación lo constituyen aquellos individuos que perciben ciertas acciones que sí corresponden a las asignadas en el programa. De esta forma se observa que el

67% de esta población percibe acciones tales como "enseñaban a los adultos", "enseñaban a leer y a escribir a los analfabetas y ayudaban a los que estaban en primaria", "ayudaban a la promotora", "reunían alumnos".

Por otra parte existe un tercer grupo que representa el 3% de la comunidad participante que se refiere a acciones que no corresponden a las asignadas. Para este grupo los asesores "vigilaban a la maestra", o "aplicaban los exámenes", funciones completamente ajenas a su desempeño.

En la evaluación de procesos fueron comparadas las acciones programadas con las realmente ejecutadas. Si se analiza cuidadosamente las acciones realizadas realmente por los asesores, podría decirse que este grupo carece de una base real -- cuando señala ciertas acciones supuestamente percibidas, ya que éstas no corresponden a una realidad anteriormente analizada.

Las afirmaciones hechas por este 3% podrían interpretarse primero como un reflejo de una desinformación total, y luego, como una ausencia de experiencia directa y personal. Tal pareciera que estas afirmaciones no se basan en la experiencia y vivencia personal, sino más bien en ciertas suposiciones del individuo.

3.4. Conclusiones. Para finalizar el análisis de esta categoría de participación, se pueden enunciar algunas conclusiones.

Los datos con que se cuentan respecto a la incorporación y desenvolvimiento de los individuos en el programa, revelan un grado de participación insuficiente para lograr los objetivos propuestos.

Desde la perspectiva temporal, el promedio de asistencia resultó ser de 3 meses u 11 semanas. Si bien este promedio no puede ser considerado realmente bajo si se considera que el promotor permaneció en la comunidad al frente del programa alrededor de 7 meses, sin embargo, al analizar lo referente al nivel y la calidad de la participación, se llega a la conclusión de que ésta es una participación comunitaria limitada en tiempo y pobre en calidad.

Esto queda de manifiesto cuando se observa que la participación es mayor en los dos primeros niveles o etapas: en la etapa de "registro" se encuentra un 22%, mientras que en la de "inscripción", un 67%. Sin embargo, es notoria la baja existente en la etapa de "evaluación", la cual sólo es alcanzada por un 11%, y la nula participación en el último nivel de "certificación", no siendo logrado éste por ningún participante.

Si los datos anteriores son tomados como los resultados obtenidos, se podría afirmar que el programa no logra sus objetivos principales e inmediatos: la evaluación, la acreditación y la certificación de los conocimientos.

A lo largo del análisis puede detectarse una relación entre el tiempo o duración, y el nivel de participación. Una cor

ta duración -el 52% de los participantes no rebasa el mes de - duración-, conduce a un mínimo de involucramiento. Esto repercute en los niveles alcanzados: los participantes logran el nivel de "registro", o algunos dan un paso más llegando a la etapa de "inscripción".

Con respecto a la calidad de la participación es interesante hacer notar que de los individuos inscritos, el 63% lo hizo en la modalidad del círculo de estudio, y el 15% eligió participar como estudiante libre.

Sin embargo, no obstante la importancia que parece adquirir el círculo de estudio, y la percepción que se tiene de esta modalidad educativa como propiciadora de relaciones intracomunitarias, así como apoyo en el aprendizaje de los individuos, éstos no logran superar la etapa de "inscripción", es decir, no alcanzan el nivel de "evaluación". Esta observación es pertinente para los inscritos como estudiantes libres (11 personas).

Si se considera como N a los "inscritos", evaluados o no, se tiene un total de 57 personas: 49 de éstos llegan únicamente a la etapa de "inscripción", y 8 además de inscribirse pasan a la siguiente etapa de "evaluación". Desde esta perspectiva los individuos evaluados representan el 14% de los inscritos.

Sin embargo, si se consideran todos los participantes (73 individuos), dicho porcentaje es inferior, representando el 11%.

Si bien no se detecta una relación directa entre alguna - de estas modalidades y el logro de los objetivos de evaluación, acreditación y certificación, sin embargo, sí se observa una - clara preferencia por la modalidad del círculo de estudio. Los argumentos resultan importantes para la reconsideración de la fuerza y potencialidad de esta forma de organización social.

Resulta claro que el círculo de estudio garantiza una par - ticipación cualitativamente mayor, y si el PROCEPA se sustenta en la participación comunitaria, resulta lógico el esperar una mayor participación en esta modalidad educativa, por lo que de - biera fomentarse más.

Gabría preguntarse si en cierta forma la opción de estu - diante libre no limita la participación cualitativa de los be - neficiarios. Es decir, ¿no será que el hecho de estudiar sólo, en cierta manera refleja a la vez que fomenta, una actitud in - dividuualista que repercutiría en una posición similar ante la comunidad y la problemática comunitaria?

Como ya fué señalado, en esta evaluación de productos no - basta analizar los resultados obtenidos, ni tampoco el descri - bir el trayecto de los participantes.

Si la comunidad beneficiaria pasa a constituirse en el -- principal actor, es necesario indagar cómo visualiza, cómo per - cibe, y qué opina de los otros actores. El juicio comunitario es fundamental para lograr una evaluación más completa y con - mayor validez.

En cierta manera al convertirse en juez de las acciones - realizadas por los otros elementos que intervienen en el programa, la comunidad participante proporciona información que es en cierta medida el reflejo del grado de penetración e impacto social de cada elemento en la comunidad.

A su vez, este grado de injerencia permitirá evaluar el grado de participación comunitaria. Primero, porque como ha sido señalado, el grado de información refleja el grado de participación ya que se espera que a una mayor información, una mayor participación.

Segundo, porque se considera que a mayor información, mayor cercanía social de los participantes con los otros actores. Por lo tanto puede suponerse que a mayor información menor distancia social, y por ende una participación mayor cuantitativa y cualitativamente.

Con base en estos dos puntos, y considerando todo lo anteriormente analizado a lo largo de la utilización de esta categoría de participación, puede concluirse lo siguiente.

Si la percepción de las acciones indican en cierta medida el grado de involucramiento de los individuos, podría afirmarse que éste resulta mínimo dada la desinformación detectada entre los adultos participantes.

Solamente en lo que se refiere al elemento "promotor" se detecta un grado de información aceptable. Parece ser que es -



este elemento quien logra una mayor penetración y acercamiento social en la comunidad.

Sin embargo, los entrevistados en su mayoría, no parecen haber percibido acciones significativas de dos elementos fundamentales e indispensables en la etapa de implantación del programa en la comunidad, como son el coordinador y el comité de educación para adultos de la población.

En el caso de algunas personas que sí señalan ciertas acciones percibidas, éstas parecen haber tenido poco impacto y no siempre concuerdan con los procedimientos establecidos para la ejecución del programa. Existen algunas opiniones que evidencian el hecho de que algunos procedimientos no fueron respetados.

De tal manera que se detecta en primer lugar, una desinformación tanto sobre los elementos como sobre sus funciones.

Segundo, el no percibir acciones concretas, e incluso algunas veces ignorar la existencia de los distintos actores, refleja una acción limitada -cuando no nula-, por parte de éstos. Esto hace suponer inoperancia e inexistencia "real" de ambos elementos en el desarrollo del programa.

Por otra parte, tanto la aparente inexistencia, como la supuesta inoperancia de los elementos mencionados, así como la realización de acciones en desacuerdo con lo establecido y proyectado, refleja la ausencia comunitaria desde un inicio. Es

de suponerse la repercusión de esta ausencia en el grado, nivel y calidad participativa de la comunidad, lo cual queda corroborado en los resultados objetivos y numéricos obtenidos.

Asimismo, el análisis conduce a una conclusión fundamental.

Las acciones realizadas en la introducción del programa, así como la forma en que los actores iniciales se desenvuelven en la implantación, parecen ser determinantes en la posición y en el papel que desempeña la comunidad a lo largo de la ejecución. Es decir, las acciones iniciales parecen ser determinantes en el grado, nivel y calidad participativos.

Las acciones primeras, así como los contactos iniciales, influirán directamente en el involucramiento comunitario, o en su marginación, relegándola al papel de simple espectador, y manteniéndola ausante e ignorante de todo acontecimiento.

En este caso concreto, se observa cómo la comunidad se mantiene desinformada y por tanto desinteresada en el programa. Esto podría ser un resultado de la poca participación y el pobre involucramiento que tienen los destinatarios en el inicio del programa.

Tal parece que los primeros elementos que entran en acción más que propiciar la participación la obstaculizan, al no actuar conforme a lo establecido, marginando a la comunidad en la fase inicial de la ejecución.

Si bien el contacto inicial con la comunidad fué establecido a través del coordinador, este contacto parece haber sido muy restringido. La introducción del programa de "afuera hacia adentro", y su implantación de "arriba hacia abajo", se infiere tanto de las formas por las cuales la población se enteró del programa, así como de la ignorancia del funcionamiento y aún de la existencia de elementos fundamentales. Nuevamente de cisiones verticales, carentes de consenso y apoyo comunitario, ponen de manifiesto la ausencia total de la comunidad en el inicio, y de su marginación en todo el desarrollo y ejecución del programa.

Esta ausencia comunitaria se revela también en el origen y formación del comité de educación para adultos. Todo parece indicar que la comunidad no participa en la selección ni elección de los miembros de dicho comité.

Al no representar a su comunidad, el comité carece por un lado de un total apoyo, y por otro, es incapaz de funcionar como propiciador de una conducta participativa. De esta manera, el comité no funciona ni como nexo entre el promotor y la comunidad, y menos aún como el conducto por el cual la comunidad debiera responsabilizarse del programa.

Puede señalarse que la actuación tanto del coordinador como del comité, sobre todo en la etapa inicial de la fase ejecutoria, adquiere una función inhibidora que obstaculiza la participación comunitaria.

Ante la ausencia de apoyo institucional vía el coordinador, así como la carencia de apoyo comunitario vía el comité, el promotor y los asesores tienen que redoblar esfuerzos. El promotor parece ser el elemento con mayor penetración, y el más activo del programa. En él recae toda o la mayor responsabilidad del proyecto educativo, significando que la comunidad en ningún momento se hace responsable del programa tal y como es proyectado en el PROCEPA.

Al analizar las acciones del promotor pudo observarse cómo es obligado a ejecutar ciertas funciones que si bien no le correspondían, la necesidad y las circunstancias lo exigían.

Sin embargo, no obstante este elemento es quien propicia un mayor grado y nivel participativo, sus acciones no son suficientes para lograr una participación significativa. El grado de participación esperado y necesario para el logro de los objetivos propuestos en el PROCEPA, no son alcanzados.

Si desde el momento en que se implantó el programa en la comunidad estudiada, se hubiera propiciado y fomentado la participación de los destinatarios, sus opiniones, observaciones y acciones hubieran sido útiles para replantear sobre la marcha, tanto los objetivos como los medios y acciones programadas para la implementación e instrumentalización.

De esta forma la comunidad se hubiera apropiado del programa y la participación hubiera sido lograda. Sin embargo, como ha sido demostrado, las acciones realizadas limitaron a los

participantes y los mantuvieron al margen de las decisiones importantes. Especialmente en lo que se refiere a las actuaciones del coordinador y del comité, sus actividades desde un principio, anularon casi toda posibilidad de participación, y por el contrario, propiciaron el desinterés y la pasividad de los destinatarios.

Al no participar en las decisiones iniciales relacionadas con la introducción e implantación del programa, así como en la formación del comité de educación para adultos, la comunidad queda marginada desde un comienzo, marginación que se prolongará en todo el desarrollo.

La ausencia comunitaria y su posición marginal dentro del programa, repercute directamente en el mismo. No existe un apoyo efectivo ni real para el programa y sus objetivos, ni para el comité el cual es el elemento comunitario primordial para el desarrollo del PROCEPA.

Esta repercusión negativa se manifiesta en los resultados obtenidos.

Para finalizar con esta dimensión de participación -básica, fundamental y medular-, debe resaltarse y enfatizarse que a través de este análisis se confirma la importancia que tiene el comité de educación para adultos en el funcionamiento y desarrollo exitoso del PROCEPA.

Se constituye en el elemento con mayor responsabilidad y repercusión en la participación de los destinatarios, ya que es la instancia comunitaria por la cual la comunidad se puede apropiar del proyecto educativo.

Aunque introducido de "afuera hacia adentro", es el comité -con apoyo y consenso comunitario-, quien fungirá como conducto a través del cual los beneficiarios lograrán identificarse con los propósitos haciendo suyo el proyecto, conduciendo su ejecución, y responsabilizándose del éxito del mismo.

#### 4. AUTODIDACTISMO (A). (Apéndice 12).

En la evaluación de contexto pudo constatarse la importancia del Autodidactismo dado que el programa se apoya en el modelo de sistemas abiertos de enseñanza, es decir, en una formación autodidacta.

También se observó que para fomentar el autodidactismo era necesario la presencia de dos instancias: el asesor y los materiales didácticos. A través del análisis de contexto se percibió una relación -supuestamente lógica-, entre la existencia de esas instancias y el éxito del programa.

El material didáctico destinado al programa, había sido realizado de tal forma que propiciara la formación autodidacta. De esta forma se esperaba que con la presencia de un asesor eficiente, y con el acceso a los textos necesarios, se lo

graría un exitoso aprendizaje.

Se daba por hecho que habiendo por un lado una asesoría - conveniente que guiara a los estudiantes participantes en un - círculo de estudio así como a los que se incorporaran como es- tudiantes libres; y contando, por el otro lado, con el mate -- rial didáctico y de apoyo en una forma oportuna y suficiente, el autodidactismo sería fomentado y éste permitiría que el a - dulto culminase exitosamente su proceso de aprendizaje.

Sin embargo falta investigar si los supuestos señalados - en el documento se cumplen y se dan en la forma esperada y con cebida.

Para indagar sobre este aspecto es necesario incorporar - al Autodidactismo como una categoría más en este tercer nivel evaluativo.

Una formación autodidacta implica un proceso de autoapren dizaje, y en este caso se considera que los materiales didácti cos o libros de texto utilizados en el programa, son propicia dores del autodidactismo en el adulto-estudiante. Es decir, se espera que el individuo por sí solo y apoyándose en los libros logre un aprendizaje exitoso, cumpliéndose así con el objetivo del PROCEPA referente al fomento del autodidactismo entre los participantes.

Resulta por tanto indispensable cuestionar a los indivi -

duos que han participado en el programa acerca de los materiales utilizados, e inducirlos a evaluar su participación, así como realizar una "autoevaluación" en función de lo aprendido.

A través de esta dimensión analítica se pretende averiguar si los materiales didácticos elaborados y utilizados en el programa, cumplen con los objetivos de propiciar y fomentar la formación autodidacta, y si se convierten en un instrumento eficaz en el proceso de aprendizaje de los participantes.

Para ésto han sido utilizados varios indicadores.

Primeramente se investiga sobre la dificultad o facilidad que implica estudiar solo, es decir, sin necesidad de acudir a un círculo de estudio, o de recurrir a otra persona.

Este primer indicador es importante para la detección de la eficacia de los materiales didácticos como propiciadores de una formación autodidacta.

En segundo término se utiliza como otro indicador la valoración que el individuo hace de los libros de texto, detectándose el grado de aceptación que de ellos se tiene.

Por último la evaluación del aprendizaje por el mismo participante se constituye en un indicador más de esta categoría. Se pretende detectar el grado de aprendizaje logrado a través de dichos materiales y según una autoevaluación, ya que es el mismo individuo quien señala la magnitud de lo aprendido.



Como primer paso se ha interrogado al individuo sobre la dificultad o facilidad para estudiar sólo, sin ayuda de otra persona (Apéndice 12, cuadro 42). Se observa que existe un 4% que señala no existir ninguna diferencia entre una y otra cosa, y también existe otro 4% que no emite ninguna respuesta.

Sin embargo, lo interesante para efectos de este análisis lo constituye el 80% de la población que señala que estudiar sólo, sin maestro, o alguien que lo guíe, resulta "muy difícil". Únicamente el 11% responde que es "más fácil". De tal forma que resulta significativo el papel que tiene el asesor en el proceso de aprendizaje de los adultos.

Se podría afirmar que para los estudiantes-adultos parece ser importante contar con alguien que los asesore y oriente. No parece ser suficiente el tener acceso al material didáctico. Se requiere además del texto, de una persona que lo ayude a iniciar y continuar sus estudios.

Por otra parte resulta importante el hecho de que 70% de las personas que sí obtuvieron sus libros manifiestan que necesitaron asistir a un círculo de estudio. Es decir, no sólo es importante la presencia de un "asesor", sino según se observa, el círculo de estudio parece desempeñar un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. A este grupo puede sumarse el 11% que señala haber necesitado de otra persona. Por lo tanto, el 81% pareciera indicar que los libros no son suficientes para poder desarrollar un aprendizaje exitoso. Solo el 20% afirmó no haber necesitado de nadie, por lo que únicamente este -

grupo parece admitir, en cierta forma, que los textos son propios y suficientes para una formación autodidacta (Apéndice 12, cuadro 43).

Por otra parte al indagar directamente sobre los libros, - pretendiendo una valoración de los textos por parte de los participantes, se observa que para el 89% de los individuos que - sí contaron con los libros, éstos son valorados como "buenos". Sólo un 9% los califica de "regulares", y un 2% como "malos" - (Apéndice 12, cuadro 44).

Sin embargo, al intentar una autoevaluación de lo aprendido, se detecta que el 59% señala haber aprendido "poco", y el 32% dice no haber aprendido "nada". Sólo el 9% admite que aprendió "mucho" (Apéndice 12, cuadro 45).

Por lo tanto, se observa que los libros "agradan" y son aceptados por los adultos, pero no parecen cumplir con su objetivo de fomentar el autodidactismo y servir de instrumento efectivo en el proceso de aprendizaje del adulto.

Es significativo que el 59% de la población que contó con el material didáctico, afirma que aprendió "poco" con ese material de estudio. Cabe preguntarse si este porcentaje no se ve influido por la "necesidad de aprobación social". Es decir, - que el sujeto evite en cierta forma manifestar una verdad que no sería "bien aceptada" socialmente y, en este caso, por el entrevistador.

Otra interrogante es ¿cuál sería la diferencia entre el "poco" y el "nada"? De englobarse esas respuestas se obtendría un 91% que podría significar el que los materiales no cumplen con su objetivo. De cualquier manera se acepte o no lo anterior, resulta muy significativo que sólo el 9% haya aceptado haber aprendido "mucho" de esos materiales.

Si se compara el porcentaje de personas que afirmaron haber necesitado de alguien o del círculo de estudio para estudiar con los libros (81%), con el porcentaje de las personas que afirman haber aprendido "mucho" con esos libros (9%), puede observarse la inexistencia de una relación positiva.

Podría señalarse que los materiales didácticos utilizados por y en el programa, no parecen ser suficientes para la formación autodidacta, ni para el aprendizaje del adulto. Pero tal parece según estos datos, que tampoco lo es la existencia del asesor y del círculo de estudio.

No parece ser suficiente para fomentar el autodidactismo, ni la presencia del asesor, ni los libros y materiales de apoyo. Aún más, no parece ser suficiente ni siquiera la presencia de las dos instancias juntas.

Debería reflexionarse acerca de las posibilidades reales de que se propicie el autodidactismo en una población donde el analfabetismo (50%), y el monolingüismo (43%) están presentes, así como el bajo nivel educativo de sus miembros (Apéndice 2).

Si se hace referencia exclusivamente a la población participante, los datos no cambian mucho. El 29% manifestó hablar sólo maya, y un 3% señaló hablar maya y un poco de español. Es decir, sólo el 67% afirmó hablar maya y español, aunque hay que considerar que el conocimiento del español es limitado (Apéndice 8, cuadro 7).

Por otra parte, el 29% de la población estudiada se considera analfabeta. Existe un 15% más que señala saber leer y escribir "un poco", y el 56% afirma saber leer y escribir. Sin embargo es importante tener presente el nivel educativo de la población a pesar de que se afirme saber leer y escribir (Apéndice 8, cuadro 11).

Por lo tanto es necesario señalar que el 41% de los sujetos participantes no tiene ninguna escolaridad; el 45% carece de la educación primaria; y el 13% no cuenta con los estudios de secundaria. Lo anterior da un promedio de escolaridad de 2 años (Apéndice 8, cuadro 13).

Ante esta realidad educativa resulta indispensable cuestionar la posibilidad de una formación autodidacta en sujetos que carecen de los conocimientos elementales y básicos, y obviamente, sin haber desarrollado ningún método de estudio que les permita cierta disciplina y organización para poder llevar adelante un proyecto educativo con sus propios recursos formativos y educativos.

Gabría preguntarse por qué el afán de propiciar un autodi

didactismo, difícil en medios urbanos y niveles pre-universitarios y universitarios, en una población que requiere no sólo de la guía y orientación en sí mismas, sino de lo que esto significa: estímulo, situaciones y acciones reforzantes, el no sentirse solo en una empresa para ellos en un tiempo, imposible.

Por otro lado, el contenido del material -contenido de los objetivos del aprendizaje-, ¿son del interés y utilidad del sujeto a quien va dirigido? ¿No existirá cierta relación entre los contenidos y el autodidactismo esperado? ¿Podría afirmarse que de haber interés verdadero, podría haber indicios de un autodidactismo incipiente, pero que podría ser fomentado y logrado?

De cualquier manera, sean cuales fueran las respuestas, es conveniente enfatizar lo difícil que resulta la formación autodidacta cuando se tienen bases y se cuenta con una iniciación en un método de estudio.

Esto es considerado como el principal obstáculo que impide y hace irreal, si no utópico, el querer lograr que en el medio rural y en poblaciones carentes de los más elementales conocimientos, se pueda propiciar y fomentar una formación autodidacta. Esto, aunado a la relación existente entre los contenidos de la enseñanza, y los intereses inmediatos y cotidianos de la población.

## 5. ACREDITACION (AC). (Apéndice 13).

Al describir el PROCEPA quedó claramente señalado su objetivo: "El proyecto se propone asegurar que los adultos que se interesen por el material de estudio en las tiendas y bodegas Conasupo, reciban la orientación y el apoyo necesario para conducir exitosamente su aprendizaje, y si es posible hasta la etapa de acreditación de conocimientos" (Apéndice 1).

Por otra parte entre las metas señaladas para 1981, año - en que se ubica este estudio, se encuentra la de "multiplicar por tres el número de comunidades donde los adultos presenten exámenes" (Apéndice 1).

Es por ésto que es importante utilizar la Acreditación como categoría analítica con el fin de obtener los datos correspondientes a la acreditación de conocimientos por parte de los adultos que participaron en el programa.

Es decir se pretende primero, saber qué porcentaje de los participantes llegaron a la etapa de evaluación; cuántas evaluaciones efectuaron; y, averiguar las causas por las cuáles - terminaron o abandonaron el proyecto educativo.

Lo anterior constituiría una primera parte del análisis - de esta dimensión, la cual está íntimamente relacionada con el autodidactismo, ya que se supone que el objetivo de fomentar una formación autodidacta es con el fin primero de adquirir conocimientos, para después, orientar el proceso de aprendizaje

a la acreditación.

Por otra parte, dado que la acreditación constituye uno de los objetivos inmediatos del programa, es conveniente indagar si éste significa algo para el individuo. De esta forma, una segunda parte del análisis de esta categoría, es cuestionar la utilidad del certificado de estudios, así como detectar la valoración de la certificación vía la acreditación de los conocimientos.

Es decir, son los mismos individuos quienes valoran la importancia que adquiere para ellos y su realidad circundante el obtener el certificado de primaria principalmente, y por tanto, el llegar a la etapa de evaluación a acreditación.

Cabe señalar que esta dimensión mantiene una relación con otras categorías además de la de Autodidactismo, tales como la Motivación y la Participación. De igual manera está relacionada con categorías derivadas de objetivos a mediano y a largo plazo como son la Incorporación a una actividad productiva, y el Desarrollo individual y el mejoramiento de las condiciones de vida.

Antes de iniciar con el análisis es necesario recordar algunos datos recabados mediante el cuestionario aplicado.

El número de individuos que cuando menos se registraron en el programa -proporcionaron sus datos-, fué de 118 personas. Sin embargo, en el estudio de campo se logró entrevistar a 89

de ellas, lo que representa un 75% (Apéndice 8, cuadro 1).

De esas 89 personas, 73 (82%) manifestaron recordar el -- PROCEPA, por lo que les fué aplicada la entrevista en su totalidad (Apéndice 8, cuadro 2).

De estas 73 personas, sólo 8 señalaron haber presentado -- algún examen -- todos del nivel primaria--, es decir, que el 11% de los participantes que admitieron recordar el programa llegó a la etapa de evaluación (Apéndice 11, cuadro 27).

Este porcentaje es menor si se considera también a las -- personas que no recordaron el programa, ya que formarían parte del grupo que no realizó ninguna evaluación. De esta manera, -- los 8 individuos representarían un 9% de la población total in vestigada.

De principio puede observarse el bajo porcentaje de personas evaluadas.

Tomando como población a los 8 individuos que sí fueron e valuados, los datos revelan que el 75%, es decir, 6 personas, no terminaron sus evaluaciones. Sólo 2 de ellos (25%) manifestaron haber concluido, y según sus propias afirmaciones presen taron un total de 12 exámenes, lo que constituye el número de evaluaciones que comprende el nivel primaria (Apéndice 13, cuadro 46).



Cabe señalar que por motivos ajenos a estos individuos, - éstos no cuentan con la acreditación oficial y por tanto no ob tuvieron el certificado de primaria (documento oficial).

Esquemmatizando lo anteriormente expuesto:

POB. UNIVERSO	POB. ENTREV.	POB. EVAL.	EVAL. CONC.	ACRED.	CERT.
118	89 75%	8 9%	2 2%	-	-
Sí recordó	73 82%	11%	3%	-	-
Sí evaluó		8	2 25%	-	-

Por otra parte puede observarse que el 62% de los individuos que presentaron algún examen, no rebasan de 5 evaluaciones, es decir, 25% presentó 3 exámenes, otro 25% se evaluó en dos ocasiones, y un 12% llegó a las 5 evaluaciones (Apéndice 13, cuadro 47).

Por su parte sólo un 37% va más allá de esas cifras. De éstos el 12% presentó 11 exámenes, y el 25% señala haber presentado todas las evaluaciones del nivel primaria, es decir, un total de 12 exámenes. Si se obtiene un promedio, se tiene que se presentaron 6.7 exámenes por persona (Apéndice 13, cuadro 47).

Los 6 individuos que iniciaron sus evaluaciones pero no llegaron a su término, manifiestan distintas causas por las

cuales no concluyeron (Apéndice 13, cuadro 48). Entre éstas -- se encuentran las clasificadas como obstáculos institucionales (67%), es decir, aquellas causas que están fuera del control -- de los individuos: "porque se fueron los asesores" (17%), "por falta de algunos libros que no mandaron" (17%), y "porque no -- vino el aplicador" (33%). Es importante señalar el porcentaje que atribuye el abandono y desinterés por terminar las evaluaciones a causas mismas del programa. Desorganización, mal funcionamiento e incumplimiento de acciones programadas por parte de los elementos institucionales (50% entre los dos últimos).

También son encontrados obstáculos de índole personal -- (34%): "por mi niño" (17%), o porque "no tuve tiempo por mi -- trabajo" (17%).

Se consideró importante preguntar a los dos únicos individuos que afirmaron haber concluido sus evaluaciones del nivel primaria, ¿qué fué lo que los impulsó e hizo finalizar la etapa de evaluación y acreditación? La respuesta de ambos fué -- "para obtener el certificado de primaria" (100%) (Apéndice 13, cuadro 49).

Surge una nueva interrogante. ¿Qué significa el obtener -- el certificado de primaria? En función de qué y para qué se -- considera importante este documento?

Es necesario indagar sobre este punto dado que la acredi-tación de conocimientos es en cierta forma el acceso al certifi-cado: documento oficial que avala los conocimientos de un ni --

vel educativo.

En esta segunda parte del análisis de la categoría de acreditación, resaltan algunos aspectos que requieren cierta atención.

Por un lado, el 75% de la población total estudiada -aquí son considerados los 89 individuos entrevistados-, piensan que el certificado de primaria es "muy necesario". Para este grupo no es suficiente saber leer y escribir, sino el certificado cobra una notable importancia.

Existe un 15% que señala que dicho documento es "poco necesario". Sólo el 9% afirma que el certificado es "nada necesario". Podría interpretarse que para este grupo el saber leer y escribir es suficiente, y el documento oficial no parece significar nada para ellos. Otro 2% no emitió respuesta alguna (Apéndice 13, cuadro 50).

Sin embargo hay datos que revelan que el valor subjetivo asignado al certificado de primaria no coincide con el valor real que adquiere dicho documento en la cotidianidad individual y colectiva. De esta forma el 71% de la población manifiesta no haber necesitado nunca el certificado de primaria. Es decir, por un lado una mayoría de la población entrevistada valora positivamente el documento oficial, y le adjudica una importancia significativa. Sin embargo, por otro lado, sólo el 29% afirma haberlo necesitado en alguna ocasión (Apéndice 13, cuadro 51).

Al indagar sobre las razones de este grupo se observa que el 73% de las personas que señalan haber necesitado el certificado en algún momento de su vida, relacionan esta necesidad - con un requisito laboral que han tenido que cumplir ("Para obtener algún trabajo"). Un 8% más con un requisito académico - ("Para seguir estudiando"), y otro porcentaje similar (8%), hace mención a asuntos personales ("Para sacar mi licencia") (Apéndice 13, cuadro 52).

También existe un 8% que no emite respuesta. Una posible explicación podría ser el que al responder que sí habrían requerido en alguna ocasión el certificado de primaria, estos individuos, o no entendieron la pregunta, o respondieron afirmativamente sin razonar ni pensar mucho en la respuesta. De tal forma que al pedírseles que señalaran el "para qué" había sido necesario el documento, la persona no particulariza ni concretiza. Otra posibilidad es que la respuesta puede estar influenciada más por la "deseabilidad social" que por el hecho real.

Sólo una respuesta no fué totalmente considerada al no poder ubicarla en ninguna clasificación ("Para tomar datos"), - por lo que resulta irrelevante para los propósitos de esta dimensión.

Siempre en relación con la necesidad real que se ha tenido del certificado, pero ahora relacionando directamente esta necesidad al trabajo en el campo -recuérdese que el estudio se realiza en una comunidad rural-, se observa que el 82% de la población entrevistada señala que el certificado de primaria -

no se necesita en absoluto para ese tipo de trabajo. Existe un 10% que señala que es "poco necesario", y sólo el 8% admite - que es "muy necesario" para el trabajo agrícola (Apéndice 13, cuadro 53).

Como puede observarse a través de los datos obtenidos, es posible detectar dos niveles de valoración en el individuo. Podría señalarse un nivel abstracto e ideal en donde la asimilación de valores "universales" se hace presente. La educación es aceptada como "buena" y deseable, y por lo tanto al certificado oficial que avala un cierto nivel académico, se le adjudica un valor positivo. Sin embargo, este valor es "ideal" y -- "subjetivo", ya que en la realidad concreta e inmediata de la persona, dicho documento carece de utilidad y por tanto de valor.

El certificado no parece ser necesario para desarrollar - la actividad de una persona que vive y trabaja en una comunidad rural. Concretamente en el caso estudiado, los habitantes de - la población desempeñan en su mayoría labores agrícolas y/o ganaderas (43%), y en el caso del sexo femenino, se desenvuelven en el ámbito doméstico (labores domésticas 41%, o artesanal - 2%) (Apéndice 8, cuadro 6).

Por su parte, los individuos que no laboran en el campo y realizan otras actividades productivas -carpintería, panadería, albañilería, etc.-, no parecen requerir de la oficialización - de sus estudios para desempeñarse laboralmente. Al menos si éstos permanecen en su comunidad (8%) (Apéndice 8, cuadro 6).

Por lo tanto parece claro que la acreditación no se constituye en una necesidad para el individuo que habita en una población rural y que desarrolla su actividad productiva dentro de la comunidad. Quizá otra sería la situación si esas personas decidieran cambiar de actividad o domicilio, y pretendieran ubicarse en una zona semi-urbana o urbana donde las posibilidades de empleo dependen en cierta medida del grado de escolaridad alcanzado, y donde el certificado de primaria constituye un requisito laboral.

De esta forma es necesario cuestionar la importancia que se otorga en el programa estudiado a la acreditación y la consecuente certificación de los estudios. Habría que enfatizar - que en una comunidad rural los individuos no requieren de esas etapas para lograr una realización personal y laboral, por lo que resulta discrepante que la acreditación sea considerada como una meta del PROCEPA cuando ésta carece de significado para el individuo y la colectividad. Más bien pareciera que la acreditación resulta ser una meta subsidiaria o complementaria ante el aprendizaje básico que parece ser la meta principal de los individuos.

¿No será, que más que la Acreditación -como objetivo-, el programa debiera dar prioridad a la adquisición de conocimientos que el individuo realmente necesite para su desempeño diario, se alfabetice y capacite en su actividad productiva?

¿Por qué dar tanta importancia al número de certificados expedidos en el campo, y no otorgarle la misma o quizá mayor -

importancia a aquellos otros aspectos del programa que parecen propiciar una mayor cohesión social y una mayor organización comunitaria?

Quizá habría que reflexionar sobre la presión que ejercen para los elementos activos del programa, las metas que se señalan en términos de certificados expedidos, e inclusive de exámenes aplicados y aprobados. Si se toman como parámetros dichas metas, al menos en el medio rural, tendría que admitirse el fracaso del PROCEPA. Sin embargo, cabría preguntarse si d~~o~~ otorgarse una menor importancia al objetivo de Acreditación, no sería posible lograr un relativo éxito al menos hacer que éste sea mayor que el obtenido con los parámetros de éxito utilizados.

Quizá el programa ofrece mucho más que aquellos propósitos meramente académicos -formales, y ciertamente, al "inflar" su importancia por criterios burocráticos y lejanos al verdadero sentido social del programa, se desvirtúa y minimiza la importancia de la colectividad y del individuo como actor de su propio desarrollo.

Hasta este momento la mayoría de las categorías utilizadas han sido derivadas de objetivos primarios, inmediatos o a corto plazo, los cuales a su vez, cumplen una función de objetivos-medios o subordinados.

Esto puede observarse con una mayor claridad en el análisis

sis de las categorías de Autodidactismo y de Acreditación. -- Siendo estos objetivos inmediatos del PROCEPA, se constituyen también en medios para lograr fines más amplios para el individuo.

De esta manera la Incorporación a una actividad productiva se constituye en un objetivo a mediano plazo que se relaciona estrechamente con el objetivo de Acreditación.

Según lo establecido en el programa se espera que al contar con el certificado de primaria y/o secundaria, el adulto - tendrá mayores posibilidades de empleo y mejores oportunidades en el ámbito laboral, redundando en una mejoría de su situación económica.

De esta forma, una vez logrado el objetivo de Incorporación a una actividad productiva, éste pasa a constituirse también en un objetivo-medio para alcanzar uno final o más amplio que puede ser considerado como el plan de acción del individuo: su desarrollo individual y el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Estos dos objetivos a mediano y a largo plazo, y explícitos en el programa, están directamente relacionados con el cambio socioeconómico del individuo. Es de esperarse que al existir un cambio socioeconómico individual, también la posición - del individuo en una escala social será modificada.

Por lo tanto se infiere un objetivo -también a largo pla-



zo- implícito en el programa, la Movilidad social, entendiendo por ésta el cambio económico que conlleva a un ascenso social. Es decir, con la incorporación a una actividad productiva, y - el acceso a mayores oportunidades de empleo, así como la posibilidad de una mejoría económica, todo ésto redundará en mejores niveles de vida y en un cambio ascendente del individuo dentro de una estructura social.

La Movilidad social se constituye así en una categoría - más de análisis, misma que se deriva de un objetivo implícito del PROCEPA.

Por razones de procedimiento y para lograr una mayor claridad en la exposición de este trabajo, conviene analizar en - primer término la categoría de Movilidad social, ya que algunos indicadores pretenden detectar la manera en que el individuo percibe su realidad socioeconómica, pero también son utilizados indicadores que indagan acerca de sus deseos y expectativas.

Una vez analizada la relación que existe entre la educación y la incorporación a una actividad productiva, la educación y la movilidad social, así como aquéllo que el individuo propone como la vía para lograr su progreso socioeconómico, se procederá al análisis de categorías relacionadas directamente con los resultados y efectos del PROCEPA -logro de objetivos-, pero desde la perspectiva de los participantes.

De esta manera, primero se indagará sobre los conceptos,

abstracciones, opiniones y posiciones de los individuos frente a la educación como el medio propuesto para lograr objetivos concretos, explícitos, de mediano y largo plazo: la incorporación a una actividad productiva, y el desarrollo individual y mejoramiento de las condiciones de vida.

Luego se procederá a evaluar el logro de éstos, el alcance de los resultados, con base en la percepción y opinión de las propias personas participantes.

#### 6. MOVILIDAD SOCIAL (MS). (Apéndice 14).

La movilidad social implica un mejor nivel de vida, es decir, un cambio en las condiciones económicas del individuo, y este cambio se relaciona y conlleva a un ascenso del individuo en su posición dentro de una estructura social.

Sin embargo, si se tiene presente que la situación económica de una persona está determinada en cierta medida por su nivel laboral, éste se constituye en una de las variables de determinantes de la situación económica y la posición social de los individuos.

Por otra parte el nivel laboral de los individuos depende en mucho del grado de escolaridad obtenido por lo que resulta obvia la relación que se establece entre la educación (grado de escolaridad), el nivel laboral y la movilidad social (cambio económico y ascenso social).

De esta forma al utilizar esta categoría de análisis se pretenden varios objetivos que pueden dividirse en tres momentos. En un primer momento el análisis de esta dimensión permitirá encontrar la relación existente entre el grado de escolaridad -educación formal-, y las oportunidades de incorporación a la vida productiva.

Un segundo momento, resultante del anterior, hará posible la detección de la relación entre la educación y la movilidad social, entendida ésta, como el mejoramiento económico y el ascenso en la escala social.

Por último, se analizará la propuesta del individuo, lo que éste señala y propone como la vía posible y factible para su progreso. En este tercer momento se pretende que sea el mismo sujeto quien manifieste los medios que visualiza como los accesibles y viables para lograr un cambio económico, y por ende en su posición en la estructura social.

Es oportuno señalar que en esta categoría analítica son evaluadas las percepciones del individuo sobre su realidad económica y social en función del grado de escolaridad alcanzado. Sin embargo en el proceso de evaluación efectuado por él mismo, se propicia su proyección a situaciones futuras, imaginables, no presentes en su realidad actual. Es decir, que este análisis es realizado en cierta medida sobre la realidad del individuo, pero también se basa en cierto grado, en los deseos y expectativas personales.

El individuo responde en parte a abstracciones que quizá se ven influenciadas por las necesidades de logro y aceptación social, así como del valor intrínseco que tiene la educación - para estas personas, valor en abstracto que ha sido asimilado y apropiado por ellas mismas a través de un proceso de socialización, interiorización de valores y transmisión ideológica.

6.1. Grado de escolaridad y nivel laboral. Para estudiar la relación percibida por el individuo entre estos dos aspectos - grado de escolaridad y nivel laboral-, se han establecido dos tipos de indicadores. Unos de dirigen directamente al individuo entrevistado, e indagan acerca de sus propias experiencias y expectativas.

De esta forma se considera en primer término a aquellas - personas que sabiendo leer y escribir no concluyeron la primaria (51 individuos). Puede observarse que el 84% de éstas manifestaron que de haberla cursado y concluido, ahora contarían - con un mejor trabajo (Apéndice 14, cuadro 54).

Por su parte de las 12 personas que sí cuentan con la primaria, pero dejaron inconclusa la secundaria, el 83% admitió - que de haber terminado sus estudios secundarios podrían obtener mejores trabajos actualmente (Apéndice 14, cuadro 55).

Puede observarse cómo estas personas atribuyen un cierto sentido de causalidad a la educación formal, al admitir la - existencia de una relación entre el grado de escolaridad alcanzado y el nivel laboral.

Como ya se mencionó el individuo ha sido cuestionado acerca de situaciones imaginables. De esta manera se interrogó a la población que había señalado tener hijos en edad escolar, sobre la forma en que visualizan el futuro de éstos en función del grado de escolaridad que pudieran alcanzar.

En cierta forma cuando la persona opina sobre la situación futura de un tercero -en este caso sus hijos-, se proyecta e indirectamente revela su propia actitud respecto al papel de la educación en los niveles laborales del individuo.

Es así que se elaboró un segundo tipo de indicadores para esta categoría. A través de éstos se busca detectar esa percepción del individuo del futuro económico y laboral de sus hijos en función de un grado de escolaridad supuestamente alcanzado. Es lógico que para esto, las interrogantes hayan sido dirigidas exclusivamente a las personas que manifestaron tener hijos en edad escolar (49 individuos) (Apéndice 8, cuadro 10).

Por otra parte hay que considerar que la enseñanza primaria parece ser lo más cercano al individuo, ya que la secundaria está, si no ausente, sí muy lejana a su realidad y experiencia diaria.

Esta consideración justifica en cierta forma el que estos cuestionamientos vayan dirigidos y estén relacionados solamente con el nivel de primaria. Conviene recordar que de la población total estudiada, el 29% admitió no saber leer ni escribir (Apéndice 8, cuadro 11); el 57% señaló no contar con la primaria

completa; y, sólo el 13% resultó ser demandante de la secundaria (Apéndice 8, cuadro 13).

Al interrogar a los adultos acerca del futuro de sus hijos, las respuestas resaltan principalmente dos aspectos (Apéndice 14, cuadro 56). Uno se relaciona directamente con la ubicación laboral del individuo, y el otro, con el progreso económico.

Respecto a la ubicación laboral se observa un deseo del adulto porque se propicie un cambio de actividad laboral respecto a la suya. Se espera que los hijos realicen una actividad productiva distinta a la de los padres. Este cambio deseado se percibe como dependiente, en cierta medida, de la escolaridad, concretamente de la educación primaria.

De esta manera para el 31% de estos padres, el que sus hijos finalicen sus estudios primarios significa la posibilidad de que encuentren un mejor trabajo, distinto al realizado por ellos ("Tendrían un mejor trabajo"). De igual forma el 28% -- coincide con ésto y menciona además trabajos específicos deseables ("En algún almacén", "Empleado").

Por otra parte existe un 4% que relaciona la conclusión de los estudios primarios con la posibilidad de continuar estudiando. Sin embargo aunque a simple vista pareciera que esta posición enmárcase en un proyecto educativo, podría afirmarse que este deseo revela una percepción positiva de la educación como medio de ascenso económico y social. Se afirma lo ante --

rior, porque con la adquisición de más conocimientos y una mejor preparación se espera un cambio socioeconómico ("Seguiría estudiando para mejorarse").

Por lo tanto parece que la escolaridad es percibida por estos individuos como un factor determinante en el cambio ocupacional, pero también es considerada como una variable que incide directamente en la posición social del sujeto. El contar con los estudios primarios parece implicar una mejoría no sólo en términos económicos sino también sociales.

Las tres clasificaciones mencionadas podrían agruparse ya que, aunque en grados distintos, los tres grupos vislumbran una relación entre la escolaridad y el cambio ocupacional, reflejando al mismo tiempo un deseo de cambio socioeconómico.

Sin embargo existe un 8% que señala lo contrario.

Para estos individuos el obtener cierta escolaridad -el nivel primaria concretamente-, no parece significar ninguna posibilidad de un cambio ocupacional ("Siempre en el monte por que en eso trabajo", "En la casa"). También podría afirmarse que para estas personas la escolaridad no adquiere un sentido causal en la modificación de los niveles de vida. Parece considerarse que con estudios o sin ellos, la persona se mantendrá en la misma situación económica, y permanecerá en la inmovilidad social.

Existe un 10% que no concretiza. Ante la posibilidad de -

que sus hijos terminaran la primaria sólo se obtiene una respuesta ambigua: "lo que ellos quieran". Sin embargo, aunque no se cuentan con elementos para saber si este grupo ve en los estudios primarios una posibilidad de cambio ocupacional, podría afirmarse que se enfatiza el hecho de que las decisiones respecto al futuro de los hijos, les corresponde solamente a éstos.

A este grupo puede añadirse un 12% que afirma no saber qué actividad productiva desempeñarían sus hijos en el caso de concluir la primaria, y otro 4% que no emite respuesta alguna.

Se pueden explicar estas respuestas de dos maneras. Por una parte podría aludirse a la dificultad del individuo para emitir juicios y opiniones sobre abstracciones, es decir, situaciones futuras pero irreales en el presente.

Por otro lado también podría entenderse como el hecho de que el individuo no visualiza otras opciones distintas a las que conoce y vive.

Es importante observar que sólo un 2% de la población con hijos en edad escolar manifiesta una actitud conformista. En ésta puede verse cierto fatalismo, situación presente muchas veces en los grupos sociales económicamente desfavorecidos ("Lo que diga dios").

Como puede verse estas últimas clasificaciones representan un 36% de la población con hijos en edad escolar, que si -



se compara con el 63% restante (31%, 28%, y 4%), podría concluirse que para la mayoría de esta población la educación, en términos de escolaridad, es percibida como un factor importante que influye en la actividad productiva desempeñada por una persona.

Respecto a la relación existente entre el grado de escolaridad y el progreso económico se encuentran datos coincidentes con los analizados anteriormente. Parece confirmarse la posibilidad de que a mayor grado de escolaridad alcanzado, mayor nivel laboral, y por tanto, una mejoría en las condiciones de vida (Apéndice 14, cuadro 57).

El 86% de los padres entrevistados con hijos en edad escolar vislumbran un futuro con más posibilidades para aquellos que logren obtener el certificado de primaria. Para estos padres el certificado parece ser propiciador de más oportunidades para un cambio socioeconómico. Sólo un 10% señaló que sus hijos vivirían en las mismas condiciones en las que ellos viven aún contando con dicho documento. Para estas personas la escolaridad no es percibida como una variable importante en el progreso económico.

Un 2% no tiene respuesta y otro porcentaje igual (2%) manifiesta no saber. Nuevamente podrían señalarse como explicaciones posibles la dificultad de abstracción del individuo, es decir, de emitir opiniones acerca de algo irreal e inexistente.

6.2. Educación y Movilidad social. Un segundo momento que abarca esta dimensión analítica se refiere a la relación entre la educación -en su más amplio sentido-, y el cambio económico y el ascenso social.

Lo que se intenta analizar es si la educación entendida - como la adquisición y acreditación de ciertos conocimientos - proporcionados ya sea por la educación formal, como por cualquier otro tipo de programa educativo, es percibida o no como un factor determinante en la actividad productiva realizada.

Es decir, no sólo interesa investigar si a mayor escolaridad, mejor nivel laboral, sino también si éste repercute en los niveles de vida del individuo así como en la posición ocupada en una estructura social.

Para esto se requiere primeramente detectar si los programas educativos son concebidos como útiles y por qué. Se intenta saber si para el individuo un programa educativo sirve a la comunidad y de qué manera.

Resulta significativo el percibir nuevamente que la educación -y en este caso la educación en general-, es considerada por un 92% de la población entrevistada como útil para los miembros de la comunidad. Sólo un 8% considera inservibles los programas educativos (Apéndice 14, cuadro 58).

Sin embargo al analizar las razones por los que estos programas son considerados como útiles desde una perspectiva comunitaria, no se percibe ninguna relación entre la educación y el mejoramiento de los niveles de vida. Pareciera que la educación no funcionara como un factor de cambio económico y social para los individuos (Apéndice 14, cuadro 59).

De esta manera puede observarse que los programas educativos en función de su utilidad, son percibidos en relación directa a los objetivos inmediatos educacionales, es decir, a la adquisición de conocimientos. Es así que para el 56%, un programa educativo es útil para la comunidad puesto que dirige y apoya el aprendizaje y la adquisición de conocimientos básicos y elementales ("En leer y escribir", "Para aprender un poco más").

Otro grupo de clasificación está constituido por el 5% de la población que admite que un programa educativo sí constituye una ayuda a la comunidad dado que funciona como instrumento para lograr tareas inmediatas y concretas. La educación es concebida como útil en función de su carácter utilitario ("Leer para qué sirven los medicamentos").

Abarcando un poco más allá del ámbito individual, existe 2% para el cual los programas educativos adquieren un sentido instrumental colectivo. Es decir, el sentido de utilidad se amplía a la comunidad y los programas educativos son percibidos como instrumentos para una acción social ("Aprender a defenderse en el trabajo", "A organizarse mejor").

Es importante resaltar que hasta el momento la utilidad - que se le atribuye a un programa educativo no está relacionada con cambios individuales y/o colectivos económicos o referentes al lugar ocupado en una escala social.

Existen dos grupos que relacionan en alguna medida la educación con estos tipos de cambios. Sin embargo el 6% de éstos perciben al programa educativo como instrumento de cambio en un nivel estrictamente personal y que no parece relacionarse con una modificación en el nivel de vida de la persona sino más bien con cambios internos o subjetivos ("La gente aprende a respetarse entre unos y otros"). De cualquier forma estos cambios son considerados porque, aunque individuales, afectan a la comunidad de alguna manera y medida.

Por su parte el 13% constituye el único grupo que señala la utilidad de los programas educativos en función de su influencia en el logro de un cambio en las condiciones de vida. Para efecto de este análisis es necesario resaltar que sólo este grupo relaciona la utilidad y ayuda de los programas educativos con el cambio económico, y por tanto, con una posible modificación del estatus social en una estructura social determinada. Asimismo, este cambio va más allá del nivel individual al considerar a la persona como parte de una colectividad ("A mejorar la situación", "Mejorar la vida de uno", "Se necesita la educación para mejorar").

A este grupo podría sumarse otro 6% que considera positiva la acción de los programas educativos y de cualquier otro -

programa de desarrollo implementado en su comunidad, pero no se señala ni especifica el tipo de ayuda que dichos programas brindan a los miembros de la comunidad ("Cualquier programa ayuda", "En muchas cosas").

Existe un 6% que no emite ninguna respuesta, así como otro 1% que responde no saber en qué consiste la ayuda proporcionada por un programa educativo. Cabe señalar que estas personas anteriormente habían admitido que estos programas sí ayudan a la comunidad.

Ante estas respuestas se tienen dos posibles explicaciones. Una relacionada con la dificultad de concretizar y conceptualizar. El individuo por un lado admite que un programa educativo constituye una ayuda comunitaria, pero por otro, se le dificulta objetivar y señalar las manifestaciones de dicha ayuda.

Sin embargo, por otro lado, también podría afirmarse que es un reflejo de la situación que viven los individuos respecto a la asimilación de valores mediante el proceso de socialización. Es decir, para el individuo la educación parece tener un valor en sí misma. En un plano ideal y abstracto -ideológico-, el individuo interioriza y admite un valor positivo de la educación. Acepta también, que la educación se constituye en un factor de cambio social y económico, individual y colectivo.

Sin embargo, en un plano objetivo, concreto y real, la persona no parece percibir los efectos positivos de la educa -

ción, o al menos es difícil para él discriminarlos y manifestarlos.

Por lo tanto, considerando los datos más significativos - puede afirmarse que los programas educativos se perciben como útiles y en cierta forma como una ayuda a la comunidad.

Sin embargo, los beneficios atribuidos a dichos programas parecen estar más bien relacionados con la adquisición de conocimientos así como con el carácter meramente utilitario de la educación, que con el progreso económico. Para la mayoría de esta población la educación parece tener una función directamente relacionada con el aprendizaje.

6.3. Vías propuestas por el individuo para su desarrollo y cambio socioeconómico. Cabe preguntarse cuáles son los medios o instrumentos percibidos por los propios individuos participantes, como los más viables para lograr un progreso económico y social.

La conclusión obtenida tanto a través del análisis de esta dimensión, como de otras categorías analizadas anteriormente, es que la educación propuesta como vía de desarrollo por el PROCEPA, no parece ser considerada como tal por el individuo.

Esto puede constatarse una vez más al indagar acerca de las diferentes vías propuestas para progresar. El progresar es

entendido como el mejoramiento en los niveles de vida que conlleva a una ascenso en la escala social del individuo (Apéndice 14, cuadro 60).

De esta forma puede observarse que para el 82% de los participantes entrevistados, la única manera concebida para el logro de un cambio socioeconómico es el trabajo ("Trabajar mucho, con ganas, duro").

Un 4% de la población no pudo ser clasificada. Sin embargo se encuentra que sus respuestas tienen cierta relación con la actividad productiva ("Tener dinero", "Estar luchando").

La educación como la adquisición de conocimientos básicos y elementales, así como de otros más generales y fuera del ámbito de la educación formal, sólo es considerada como instrumento de cambio socioeconómico por un 11% de la población estudiada.

También se observa que en este rubro sólo un 2% respondió no saber, y otro 1% no emitió respuesta. Esto podría significar que los individuos tienen muy claro qué requieren para su desarrollo económico y social. Ante una realidad concreta los individuos visualizan el panorama y son capaces de manifestar y enunciar sus alternativas.

Hasta aquí se ha trabajado en tres momentos la categoría de Movilidad social. Todo lo analizado permite percibir claramente dos niveles en la concepción que el individuo tiene de -

la educación.

Por un lado, un nivel ideal o ideológico donde la educación se concibe como factor propiciador del cambio socioeconómico vía un mejor nivel laboral. Es decir, la educación adquiere un valor positivo para el individuo y subjetiva e ideológicamente se admite una relación entre el grado de escolaridad y el nivel laboral, así como entre la educación y el cambio socioeconómico.

Podría afirmarse entonces que ideológicamente la educación representa para el individuo un valor positivo a procurar y desarrollar, así como un medio de mejoramiento económico y por tanto de ascenso social.

Sin embargo cuando se analiza el papel que tiene la educación para el individuo pero en un plano objetivo, concreto y directamente relacionado a su realidad y experiencia cotidiana, se observa lo siguiente.

Al cuestionar a los individuos directamente sobre los medios que conciben y consideran como viables y válidos para lograr un cambio en los niveles de vida, puede observarse que la educación no adquiere la misma importancia ni el mismo valor que tiene en el plano ideológico. Pareciera existir una discrepancia entre lo que el individuo ha interiorizado, asimilado y aceptado interna y subjetivamente como positivo para su desarrollo socioeconómico, y entre aquello que objetivamente observa, vive y experimenta en su vida diaria.



En un nivel real y objetivo la educación no se percibe como el medio de progreso económico ni se le acepta como la vía de desarrollo más factible y efectiva. Esto queda constatado al observar que para el 82% de los entrevistados el único medio posible para lograr un cambio económico es la realización de una labor productiva.

Si en el nivel ideal se concibe una relación positiva entre el grado de escolaridad, el nivel laboral y el mejoramiento económico y ascenso social, en el nivel objetivo la educación -aún desde la perspectiva de la capacitación para el trabajo-, no es percibida como una variable que interviene en la movilidad social del individuo. Es mediante el trabajo que el sujeto considera la posibilidad de modificar su situación y condición económica actual, y a su vez, en su posición en la escala social.

Se puede concluir que la educación -para la población entrevistada-, no se constituye ni en la única vía, ni en la más factible para lograr un mejor nivel de vida y un cambio en su estatus social. Para la mayoría de esta población, el desempeño de una labor productiva parece ser el único medio propiciador del cambio económico, constituyéndose así en un factor importante para lograr su movilidad en la estructura social en la que se encuentra inmersa.

## 7. INCORPORACION A UNA ACTIVIDAD PRODUCTIVA (I). (Apéndice 15).

Con el análisis de esta dimensión se pretende en primer término, detectar la importancia que tiene el saber leer y escribir para la población estudiada, pero en función del trabajo desempeñado por los sujetos.

En segundo término, se intenta investigar si el certificado de primaria se constituye en un "objeto significativo", es decir, si por un lado el certificado es percibido por el individuo como útil y necesario para su actividad productiva, y si por el otro lado, el obtener dicho documento significa mayores posibilidades y mejores oportunidades de empleo.

Como primer aspecto puede observarse que 80% de la población entrevistada señala que sí es importante leer y escribir para la realización de su trabajo. Un 20% restante señala lo contrario (Apéndice 15, cuadro 61).

Primeramente se analizarán los motivos señalados por el grupo que sí considera positivo y necesario el contar con los conocimientos elementales (80%) (Apéndice 15, cuadro 62). Estos motivos son diversos, y para efectos de esta categoría se analizarán prioritariamente aquéllos que se relacionan de alguna manera con el trabajo desempeñado.

De esta forma se tiene que el 35% de este grupo enfatiza la necesidad de desarrollar habilidades específicas para la realización de su trabajo. Concretamente se refieren al hecho

de leer, escribir y sacar cuentas: "para saber leer y firmar - algunos papeles cuando nos pagan", "es importante sacar las - cuentas y hablar un poco de español", "para leer las notas y - recibos", "saber hacer cuentas, cuánto gano, cuando vendemos, cuando tengo que comprar algo".

Los ejemplos anteriores demuestran el carácter utilitario que adquieren los conocimientos elementales: leer, escribir y nociones elementales de aritmética. Estos conocimientos son re queridos y utilizados por el individuo en asuntos y situacio - nes concretas e inmediatas, y directamente relacionadas con su trabajo.

Sin embargo, se considera necesario enfatizar que la nece - sidad de estos conocimientos -presumiblemente sencillos y sim - ples-, son de gran importancia para que estas personas se de - senvuelvan en su actividad productiva y puedan relacionarse so - cial y económicamente.

Con una orientación similar, el 13% opina que el saber - leer y escribir es necesario para poder superarse en el traba - jo, así como para tener acceso a cierta capacitación que a su vez supere la calidad de su labor productiva ("Para trabajar - mejor", "Hacer mejor las cosas", "Porque he tenido que tomar - algunos cursos de capacitación").

Por otra parte y en el mismo sentido, el 4% relaciona la importancia del saber leer y escribir directamente con la posi - bilidad de su incorporación a una actividad productiva, así co

mo a la oportunidad de mejorar en el medio laboral.

Para estos individuos el contar con los conocimientos elementales se constituye en un medio de incorporarse y mejorar - en su actividad productiva y en el nivel laboral ("Si no sabes leer ni escribir no lo reciben en cualquier trabajo, no se encuentra trabajo", "Para tener un mejor trabajo") Es decir para este grupo pareciera muy claro que el leer y escribir es un requisito laboral indispensable no sólo para incorporarse a la vida productiva, sino para ascender en los niveles laborales.

Se detecta un grupo (8%) que si bien sus razones están relacionadas también con la actividad productiva, sin embargo se enfatiza la utilidad de dichos conocimientos pero en un sentido personal y social. Este grupo considera necesario adquirir los conocimientos elementales -leer, escribir y realizar cuentas-, dado que éstos les permitirá "defenderse" en sus relaciones de trabajo, al mismo tiempo que les proporciona cierta seguridad en sí mismos al enfrentarse a situaciones diversas en el desempeño laboral ("Como campesino lo necesito para vender - mi producto sin que me hagan trampa; así no me roban en mi trabajo, sé defenderme").

Tomando en cuenta los grupos analizados hasta el momento, puede afirmarse que el 60% de la población que admite la importancia de leer y escribir para realizar su trabajo, argumenta razones en alguna medida relacionadas con la actividad productiva.

Sin embargo dentro de esta misma población que acepta que el leer y escribir es importante para su trabajo (80%), existen otras razones que no necesariamente están relacionadas con la actividad productiva, pero sí con su actividad diaria.

De esta manera se observa que el 17% de esta población argumenta razones objetivas e inmediatas. Este grupo tiene cierta similitud con aquél que señalaba razones concretas y tangibles pero relacionadas con el trabajo desempeñado (35%).

Sin embargo, los individuos del grupo en cuestión, relacionan la importancia del leer y escribir más con su vida diaria, con su cotidianidad, que con su actividad económicamente productiva. Es interesante observar algunas de las respuestas, ya que se encuentra explicación a lo expresado anteriormente.

Pareciera que este grupo estuviera formado en su mayoría por mujeres, y a reserva de confirmarlo, esto podría explicar el que la inmediatez de estas respuestas no estén relacionadas con una actividad productiva, sino con su vida diaria y familiar que es el medio en que se desenvuelven prioritariamente ("Para saber el nombre de algunas cosas o una receta de cocina", "Para leer el nombre de mis hijos", "Necesito hacer algunas compras y no sé cuánto").

Por otra parte se observa un 13% que relaciona dicha importancia con motivos personales y subjetivos. Pareciera ser una necesidad interna del individuo por conocer y saber cosas nuevas ("Lo necesito", "Quiero aprender de todo").

Otros resultados menos significativos pero no por ésto me nos importantes son los siguientes.

Existe un 3% que señala que la importancia de leer y es - cribir radica principalmente en el funcionamiento de las rela - ciones sociales y de la comunicación ("Para entender a la gen - te y darles lo mejor de mí en salud y educación").

Otro 3% admite que leer y escribir es importante pero se - ñalan más que razones, ciertos impedimentos personales: "como no aprendo es mejor tortear y lavar", "no puedo ver bien las - letras".

Por último, el 1% respondió no saber las razones por las - que afirma que leer y escribir es importante para efectuar su trabajo, y otro 3% no emitió respuesta alguna.

Como fué señalado en un principio, el 20% de la población estudiada negó toda importancia del leer y escribir para el de sempeño de su actividad productiva. Ahora corresponde analizar las razones argüidas por este grupo (Apéndice 15, cuadro 62).

El 72% señaló simplemente que es innecesario para el tra - bajo que desarrollan. En este grupo tanto mujeres como hombres afirman que no requieren de los conocimientos elementales para realizar su trabajo ("Porque trabajo en la casa", "Sólo traba - jo en el monte, no es necesario").

Por otra parte existe un 28% que señaló que para efectuar

su trabajo no es importante leer ni escribir. Sin embargo, cuando se les preguntó las razones por las cuales afirmaban lo anterior, se mantuvieron sin emitir ninguna respuesta.

Entre las posibles explicaciones a esta carencia de respuesta, se encuentra el de la dificultad de conceptualizar, concretizar o de expresar sus pensamientos.

Por otro lado, quizá podría existir un temor de no contar con la aprobación social dado que ha quedado confirmada la aceptación del valor positivo que tiene la educación en la vida y el desarrollo del individuo.

Pudiera ser también que el individuo no visualiza la necesidad de leer y escribir, en una forma objetiva, real, tangible y presente. Sin embargo esta realidad podría resultar tan obvia para el individuo, que quizá no ha sido razonada ni llevada al nivel consciente.

Puede concluirse que los conocimientos en su nivel elemental -leer, escribir y efectuar operaciones matemáticas básicas-, sí son percibidos como importantes y por tanto necesarios para el buen desempeño de una actividad productiva. Del grupo que acepta lo anterior, el 60% relaciona dicha importancia con aspectos laborales o situaciones relacionadas con una actividad productiva en forma directa y abierta.

Se considera importante resaltar que las razones de un 17% están relacionadas a su experiencia diaria. Esto podría de

berse a que los individuos no están involucrados directamente con un trabajo económicamente productivo. Sin embargo, según estas personas, su actividad primordial, el trabajo doméstico y toda acción que tenga relación con éste, sí requiere de los conocimientos elementales, aún en aquellos casos donde el núcleo familiar sea su único campo de acción.

Si se analizan los datos globalmente, tomando como población total a los 89 individuos entrevistados, se tiene que sólo el 15% acepta abiertamente que el leer y escribir no es necesario para su desempeño laboral, frente a un 48% que sí relaciona de alguna manera dicha importancia con el ejercicio de una tarea productiva.

Por lo tanto queda claro que el leer y escribir sí es percibido como una habilidad necesaria en el trabajo productivo.

Hasta aquí se ha indagado sobre la importancia del leer y escribir en función a una actividad productiva. Sin embargo hay que recordar que el programa estudiado no se limita a proponer dichos conocimientos elementales, sino que un objetivo primordial lo constituye la acreditación y certificación de los estudios primarios y secundarios.

Al utilizar la categoría de Incorporación a una actividad productiva, se intenta estudiar solamente la importancia que tiene el certificado de primaria para el individuo en función de su actividad económicamente productiva. Debido a la poca po



blación participante del nivel secundaria, se consideró conveniente resaltar en este trabajo el nivel primaria ya que es lo más cercano a la experiencia de las personas involucradas.

Con el fin de conocer qué tan necesario es este documento oficial para la incorporación a una actividad económicamente productiva del individuo, así como de qué manera interviene o influye en los cambios ocupacionales, se ha necesitado comparar las actividades realizadas por los participantes antes y después del programa.

Cabe señalar que la población total (89 personas) fué cuestionada sobre su ocupación actual, mientras que solamente a las personas que manifestaron sí recordar el PROCEPA (73 personas), se les interrogó sobre su ocupación anterior al programa. Es importante tener ésto presente ya que la comparación de actividades es relativa y su único objeto es el saber cuál es la ocupación principal de la población e investigar si se han dado cambios ocupacionales significativos o sustanciales.

Antes de realizar esta comparación conviene saber cuál es la ocupación principal desempeñada por la población para luego poder determinar aquéllas surgidas o desaparecidas.

De tal forma puede observarse que la ocupación actual predominante para el sexo masculino parece ser la producción agrícola (43%), y para el sexo femenino las labores domésticas (41%) (Apéndice 8, cuadro 6).

Si se observan las ocupaciones realizadas por los participantes antes del programa se tiene que el 51% señala haberse dedicado a los trabajos agrícolas, y el 36% a las labores domésticas. Esto revela que las ocupaciones fundamentales en la comunidad parecen ser la actividad agrícola y el trabajo doméstico (Apéndice 15, cuadro 63).

Una observación interesante es que los oficios desempeñados dentro de la comunidad actualmente -carpintería, panadería, albañilería-, involucran a un 8% de la población estudiada (Apéndice 8, cuadro 6). Resulta importante señalar que para el desempeño de estos trabajos no se requiere del certificado de primaria. Quizá otro sería el caso si se decidiera realizar el mismo oficio pero fuera de la comunidad.

Un 2% señala ser auxiliar de salud (Apéndice 8, cuadro 6). De estos dos casos, una persona pertenece a la comunidad y, aunque autorizada y capacitada por las autoridades e instituciones responsables, no cuenta con la primaria concluida, por lo que se supone que el certificado no fué un requisito para su desempeño laboral.

La otra persona que se desempeña como enfermera asistente no es de la comunidad. Participó en el programa IMSS-COPLAMAR, para lo cual fué capacitada; cuenta con la primaria concluida así como con el certificado correspondiente. Parece ser que para la realización de este trabajo sí se requiere del documento oficial de los estudios primarios.

Merece atención el 1% que manifestó trabajar en un hotel (Apéndice 8, cuadro 6). Es importante pues la falta de trabajo y de oportunidades económicas en la población es cada vez mayor, lo que hace que aumente el número de emigrantes a ciudades cercanas que ofrecen más posibilidades de empleo. Un polo de desarrollo al que se dirigen concretamente los habitantes de Tixcáncal es la ciudad de Cancún.

Al analizar los datos se observa la existencia de ciertos cambios ocupacionales. Estos, aunque no pueden ser señalados como efectos directos o resultados del PROCEPA, son cambios sociales que manifiestan en cierta manera la dinámica que tiene la propia comunidad. Es decir, proporcionan una idea de hasta dónde apunta la dinámica comunitaria.

Para el análisis de estos cambios ocupacionales ocurridos y detectados, se tomarán en cuenta únicamente los datos proporcionados por una parte de la población estudiada. Esto significa que se analizarán las ocupaciones realizadas anteriormente al programa, pero sólo de las personas que sí recordaron el PROCEPA (73 individuos), ya que son quienes proporcionaron ambas informaciones.

De esta forma se tiene el siguiente cuadro:

CAMBIOS OCUPACIONALESN = 73

<u>ANTES PROCEPA</u>	<u>AHORA</u>	
Producción agrícola	----->	Carpintería (2)
	----->	Artesanal (1)
	----->	Hotel (1)
	----->	Albañilería (1)
	----->	Aux. Salud (1)
Labores domésticas	----->	Artesanal (1)
Carpintería	----->	Comerciante (1)
Panadería	----->	Lab. Domésticas (1)
Chofer	----->	Prod. Agrícola (1)
Tienda	----->	Lab. Domésticas (1)
Nada	----->	Lab. Domésticas (2)
Sin respuesta	----->	Prod. Agrícola (1)
<u>TOTAL CAMBIOS</u>	-----	14

Explicando el cuadro anterior se tiene como primera observación que de las 73 personas cuestionadas sobre su actividad anterior al programa (Reactivo 56), así como la realizada actualmente (Reactivo 2), 14 de ellas cambiaron de ocupación.

Por su parte, 4 personas del sexo femenino se incorporan a las actividades domésticas. Anteriormente al PROCEPA, dos de ellas tenían ocupaciones fuera del ámbito familiar, y otras dos realizaban aún su período escolar.

Cabe señalar que por lo que a las mujeres se refiere, parece que al llegar el momento indicado, éstas son incorporadas a las labores domésticas. Sin embargo también participan en las actividades agrícolas cuando su fuerza de trabajo es requerida.

Lo más significativo parece ser los cambios habidos en la actividad agrícola. Seis individuos abandonan esta actividad y se incorporan a diferentes oficios. Al mismo tiempo dos personas se incorporan al trabajo del campo abandonando su ocupación anterior.

Esta comparación confirma la dificultad cada vez mayor que tiene el trabajar en el campo, haciendo que los habitantes busquen otras oportunidades de empleo no agrícola.

Por su parte, la persona que señala trabajar actualmente en un hotel parece ser el único individuo que cambia de domicilio al mismo tiempo que señala haber necesitado el certificado

de primaria como requisito para obtener este empleo.

Aunque estos cambios ocupacionales no pueden atribuirse - al programa, sin embargo es significativo que de los 14 cambios ocurridos, 13 (93%) fueron realizados en la misma comunidad y sin requerir el certificado de primaria.

Se hace hincapié en este aspecto pues es interesante observar cómo el certificado oficial no es un requisito laboral en las actividades productivas existentes en la comunidad.

Si se considera a toda la población participante entrevistada (89 personas), y se les cuestiona sobre la necesidad que han tendido de dicho documento para realizar sus actividades - laborales a lo largo de su vida productiva, los datos son claros y refuerzan lo señalado anteriormente (Apéndice 15, cuadro 64).

Es posible observar que el 76% de la población estudiada señala no haber necesitado "nunca" el certificado de primaria. Sólo un 4% admite haberlo requerido "siempre", y un 19% "algunas veces". Es decir, un 23% acepta haber tenido necesidad del documento oficial aunque sea en alguna ocasión, mientras que - el 76% señala lo contrario.

Esto deja ver que por lo menos para la población entrevistada, el certificado de primaria no ha sido un requisito laboral hasta el momento, en las distintas actividades económica - mente productivas realizadas.

Sin embargo resulta interesante observar cómo el 95% de esta misma población afirma que el obtener el certificado de primaria proporciona mayores posibilidades de conseguir un mejor trabajo (Apéndice 15, cuadro 65).

Una vez más surge una discrepancia entre lo "objetivo" y lo "subjetivo". Nuevamente parece aceptarse en la educación -- formal un valor positivo e intrínseco, así como una relación entre la escolaridad y el nivel laboral.

Esta discrepancia podría explicarse de la siguiente manera. Si se considera que la mayoría de la población económicamente activa realiza labores agrícolas o domésticas, según el sexo, puede entenderse por tanto el alto porcentaje que niega haber necesitado el certificado ya que para estas tareas este documento no es requerido como requisito laboral.

Sin embargo el 95% que afirma que con el certificado podría conseguir un mejor trabajo, podría estar influenciado por lo que el individuo desea subjetiva e íntimamente ("deseabilidad social"), así como su interés por ser aceptado y aprobado ("necesidad de aceptación y aprobación social").

Por otra parte también podría entenderse como un reflejo del significado que adquiere el certificado para el individuo: el certificado, documento oficial que avala ciertos conocimientos y que es requisito laboral en algunas áreas de producción y zonas urbanas y sub-urbanas principalmente, es percibido como un medio de movilidad social.

Sin embargo habría que resaltar el hecho en el cual el certificado parece funcionar como un requisito laboral en un medio distinto y en actividades productivas diferentes a las realizadas en un medio rural.

Ante esta realidad, ¿podría esperarse que el certificado como tal, se constituya en un objeto significativo para el individuo, hablando en términos motivacionales?

Pareciera más importante el intentar y propiciar que la persona tuviera acceso a los conocimientos elementales de matemáticas, así como a la posibilidad de leer y escribir, ya que en su actividad diaria y productiva, son estos conocimientos los indispensables para su desarrollo y desempeño. Esto queda claro en el análisis y se desprende de las propias opiniones emitidas por los participantes.

Por lo tanto podría afirmarse que el individuo estaría más motivado hacia la obtención de conocimientos que le proporcionan un servicio concreto e inmediato, que propiciarán una mayor capacidad para enfrentar las distintas situaciones en que se ve involucrado -laborales y cotidianas-, y que le permitieran una mayor capacitación en las actividades desempeñadas.

Quizá el énfasis o importancia otorgada al certificado de primaria por los planificadores y programadores de los programas de educación para adultos, no coincide con la percepción que los individuos tienen de dicho documento. Para éstos no parece tener un significado real y tangible puesto que carece de



utilidad.

El certificado, en un nivel objetivo, es decir, con base en una realidad, no parece ser importante ni necesario para el desempeño productivo de los habitantes de la comunidad rural - estudiada.

El requisito laboral "certificado de primaria", parece - funcionar en otras zonas -urbanas y sub-urbanas-, pero ya sea para el trabajo en el campo, como para las actividades productivas realizadas dentro de la comunidad, este requisito parece ser inexistente.

#### 8. DESARROLLO INDIVIDUAL Y MEJORAMIENTO DE LAS CONDICIONES DE VIDA (D). (Apéndice 16).

Esta categoría se deriva de un objetivo del PROCEPA, específicamente del fin último del programa. En la evaluación de - contexto también fué utilizada, quedando demostrado cómo el - programa es propuesto como un medio para lograr cambios en el individuo y en la comunidad, mediante un propósito educativo - concreto como es la adquisición de conocimientos básicos y ele mentales, y la acreditación.

Puede observarse cómo se le atribuye al PROCEPA cierta ca pacidad para lograr cambios, mismos que pueden ser ubicados - principalmente en dos niveles. Por un lado se pretende lograr un cambio individual a través del desarrollo de capacidades -

personales, y por otro lado se intenta un cambio social mediante el desarrollo comunitario.

Se percibe también otro tipo de cambio, el cambio socioeconómico. Este es concebido como el mejoramiento de las condiciones de vida, y aunque se expresa más en términos individuales, puede decirse que comparte tanto el nivel individual como del comunitario.

La utilización de esta categoría en el tercer nivel evaluativo permitirá investigar primero, si el individuo percibe o no algún cambio en él así como en su comunidad. Segundo, conocer a través del sujeto mismo cuáles son los cambios, si es que se afirma haber existido alguno. Y, tercero, detectar si estos cambios son atribuidos al programa, es decir, si la persona que admite cambios individuales y/o colectivos, los percibe como resultados del programa educativo en el cual se involucró en alguna medida.

Es importante señalar y resaltar la utilidad que tiene el poder detectar los cambios ocurridos -o la ausencia de ellos-, como efectos o resultados de un programa, así como analizar y evaluar todos los aspectos del mismo desde una perspectiva comunitaria.

Este análisis de los resultados, así como la valoración positiva o negativa de los diferentes aspectos del programa por parte de los beneficiarios, es un paso importante no sólo en la realización del presente trabajo, sino para la planeación

ción y estructuración de cualquier programa de desarrollo.

El proceso de retroalimentación es un proceso necesario e indispensable para la afirmación, reorientación y/o modificación de los objetivos y las estrategias planteadas.

La percepción comunitaria tiene así un papel relevante y fundamental en la etapa de evaluación de los programas de desarrollo en los que se participa. Por otra parte, la percepción comunitaria se constituye en parte fundamental del modelo de evaluación propuesto y utilizado en este estudio.

8.1. Cambios individuales. Como un primer paso se pretende analizar y evaluar los cambios percibidos desde una perspectiva individual: primer nivel de cambio estudiado.

De esta manera se puede observar que mientras que para el 57% de la población el programa no representó ningún cambio personal, para el 40% si existió algún cambio individual (Apéndice 16, cuadro 66). Este porcentaje aunque menor numéricamente hablando, resulta significativo, por lo que conviene analizar los cambios percibidos y manifestados por los individuos (Apéndice 16, cuadro 67).

Para el 55% de la población que admite algún cambio a nivel personal, éstos se relacionan directamente con el aprendizaje así como con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades individuales ("Aprendí a leer y a escribir")

Por otra parte, el 24% admite cambios personales, pero éstos se perciben en función de su relación con otros miembros de la comunidad ("Hay más amistad y compañerismo"). Es decir, que los cambios percibidos, aunque se ubican en un plano meramente individual, repercuten positivamente en las relaciones sociales e interpersonales.

Lo anterior se confirma cuando el individuo responde acerca de sus relaciones sociales. Considerando que la comunidad estudiada es pequeña, es de esperarse que el conocimiento entre sus miembros se dé de una manera fácil. Sin embargo, sólo el 53% de los participantes interrogados manifestaron conocer a todas las personas que de alguna forma, y en alguna medida participaban en el programa, y un 37% señaló conocer a pocos. El 7% dijo no conocer a nadie (Apéndice 16, cuadro 68).

Por otra parte se observa que el 79% admitió mantener una relación positiva con sus conocidos del pueblo después del programa (Apéndice 16, cuadro 69). Si se compara con los datos anteriores, podría señalarse que el programa parece funcionar como un factor propiciador de relaciones sociales positivas entre los miembros de la comunidad participante.

Entre otros cambios señalados por las personas restantes se tiene que el 7% afirma haber cambiado de ocupación ("Ya no trabajo en el campo"), aunque hay que recordar que estos cambios ocupacionales no se deben necesariamente al programa. Habría que investigar más sobre este aspecto.

Por otra parte, un 4% se mostró incapaz de explicar en qué consiste el cambio experimentado, a pesar de afirmar que sí habían cambios en ellos. Existe también un 10% que proporcionó respuestas que resultan irrelevantes para efectos de la dimensión estudiada ("Ahora tengo más edad"), debido a que no proporcionan información pertinente para el análisis (Apéndice 16, cuadro 67).

Por todo lo anterior puede concluirse en este primer nivel de cambio analizado, que algunos individuos atribuyen un sentido de causalidad al programa al encontrar relación entre los cambios percibidos y el PROCEPA. Pareciera ser que este programa se constituye en una de las causas de los cambios experimentados y manifestados por un grupo de participantes.

De igual manera, si se analizan los cambios referidos por estos individuos, puede percibirse que también se le atribuye al programa una fuerza o potencial social. Se considera que el programa facilita en cierta medida, las relaciones sociales y propicia una mayor cohesión social entre los participantes.

Por otra parte, también puede afirmarse que los cambios percibidos en un plano individual se relacionan principalmente con dos aspectos. Por un lado con el propósito educativo, directamente con el aprendizaje. Por otro lado, se relaciona con las relaciones sociales.

De esta forma, el PROCEPA parece cumplir con su objetivo

de lectoescritura, proporcionando los conocimientos elementales para el desarrollo de esa habilidad. Asimismo, cumple su función de cohesionador social. Respecto a este último punto, debiera darse más importancia a esta capacidad de organización social que parece contener el programa, y por tanto favorece -dor de una mayor solidaridad y participación comunitaria. No hay que olvidar que tanto el fomento de la solidaridad social, como el de la participación comunitaria, son objetivos señalados en el PROCEPA.

8.2. Cambio social y comunitario. Hasta este momento se han señalado los cambios ocurridos en un nivel estrictamente personal. Sin embargo debe recordarse que el programa no sólo se propone lograr cambios en el ámbito individual, sino que también busca constituirse en un medio o instrumento para el cambio social y comunitario. Por tanto es necesario investigar acerca de cómo es percibido el programa en función de sus efectos en la comunidad.

Al preguntársele al individuo acerca de la importancia que el PROCEPA tuvo en su comunidad -segundo nivel de cambio estudiado-, el 68% respondió que este programa fué "muy importante" para el pueblo, y otro 25% le adjudicó una importancia relativa ("Poca importancia"). Es decir, que para el 93% de la población el programa tuvo un impacto social positivo. Sólo un 5% consideró que dicho programa careció de toda importancia para la población (Apéndice 16, cuadro 70).

Sin embargo no es suficiente saber que el programa tuvo -

impacto social. Falta saber el por qué de la importancia asignada, y cuáles son las razones señaladas que a su vez propi -- cian la percepción positiva de los beneficiarios respecto al -- programa y sus resultados (Apéndice 16, cuadro 71).

De los datos obtenidos puede observarse que el 50% de los individuos perciben el cambio comunitario en relación directa con los objetivos específicos de la enseñanza. Esto significa que la importancia del programa al nivel comunitario radica en los beneficios obtenidos al adquirir ciertos conocimientos mediante el proceso de aprendizaje ("Mucha gente aprendió"). A -- esta parte de la población puede añadirse un 1% que se refiere a un cambio más real y tangible, más cercano e inmediato, pero que se relaciona también con los conocimientos que el programa proporciona ("Algunos aprendieron a escribir su nombre").

En otro grupo de clasificación se considera a un 15% que manifestó percibir cambios positivos en la colectividad, consi -- derando al programa como portador de beneficios comunitarios -- ("Mejóro la gente", "El pueblo cambió un poco").

Dentro de este rubro referente a los cambios comunitarios cabe señalar que existen individuos que sí perciben cambios, -- pero éstos son considerados como negativos o limitados. Por e -- jemplo, para un 6% los cambios son insuficientes y limitados -- por la cobertura del programa (Sólo algunos aprendieron", "no sabemos leer ni escribir"). Por otro lado, para un 4% existen obstáculos que impiden la realización del programa y por lo -- tanto limitan su repercusión en el pueblo. Para estos indivi --

dos tanto factores institucionales ("Dejaron de enseñar"), - como personales ("Hay quienes no quieren que vayan algunas per<sup>u</sup>sonas"), impiden el buen funcionamiento del programa y el lo - gro de resultados positivos en la comunidad.

Un aspecto que es necesario recalcar es que un 20% de la población que respondió afirmativamente y admitió la existen - cia de algún cambio en la población, no supo responder a la in<sup>te</sup>rogante de cuáles son esos cambios percibidos.

Es decir, existe una opinión generalizada entre los entre<sup>u</sup>vistados respecto a la importancia que el PROCEPA tuvo en la - comunidad. Sin embargo cuando se trata de concretizar y parti<sup>u</sup>cularizar aquellos cambios que reflejan en cierta forma dicha importancia, este 20% tiene problemas para hacerlo. Esto hace suponer que el programa educativo en principio es aceptado co<sup>u</sup>mo positivo y benéfico. Para estos individuos la educación tie<sup>u</sup>ne un valor en sí misma. Sin embargo, parecen ignorar los bene<sup>u</sup>ficios concretos o la utilidad inmediata que un programa educa<sup>u</sup>tivo puede proporcionar.

8.3. Cambio económico (Individual y comunitario). Si como se ha dicho, el PROCEPA se propone como objetivos -fin último- el desarrollo individual y el mejoramiento de las condiciones de vida -cambio socioeconómico-, puede afirmarse que hasta el mo<sup>u</sup>mento no se han detectado cambios económicos atribuidos al pro<sup>u</sup>grama educativo. Los cambios percibidos están relacionados con las habilidades personales y la adquisición de conocimientos - por un lado, y con cambios en las relaciones intracomunitarias



por el otro.

Con el fin de obtener mayor información al respecto, que permita llegar a conclusiones más confiables, se cuestionó a los individuos sobre la manera en que perciben la situación económica, los niveles de vida de sus compañeros. Se intentaba que fueran los mismos participantes quienes evaluaran la situación económica de sus vecinos y conocidos, estableciendo como parámetro de comparación el antes y el después del PROCEPA. Esto se hacía con el fin de saber si el programa tuvo o no algún efecto directo en los niveles de vida de la población involucrada en el programa.

A pesar de ser una población pequeña, y que la mayoría aceptó conocer a sus miembros y mantener cierta relación con ellos, el 57% señaló no saber realmente cuál es la situación económica de sus conocidos (Apéndice 16, cuadro 72). Para estos individuos fué imposible realizar una comparación de los niveles de vida tenidos antes y después de la ejecución del programa. Podría afirmarse que ésto es debido a que el programa no tuvo ningún impacto económico en la población, por tanto, los sujetos no perciben cambio alguno.

Sin embargo hay que considerar que un 41% de la población sí fué capaz de efectuar dicha comparación, por lo que un 26% opinó que las personas que estuvieron en el programa están progresando, y un 15% señaló que siguen igual que antes (Apéndice 16, cuadro 72).

Como ha podido observarse, la importancia del programa parece radicar en dos aspectos fundamentalmente. Primero, porque proporciona al individuo y a la comunidad conocimientos necesarios para su desarrollo. Es necesario enfatizar, que tanto a nivel individual como comunitario, los cambios considerados como más importantes se relacionan en primer término con el propósito educativo, específicamente con el proceso de aprendizaje.

Segundo, porque el programa propicia una mayor relación entre los miembros de la comunidad, es decir, funciona como cohesionador social. De esta manera el programa es considerado como un medio importante para lograr un mayor acercamiento entre los miembros de una comunidad. Este aspecto debiera ser considerado con mayor detenimiento y otorgarle su verdadera importancia, pues si por un lado el contar con conocimientos básicos tiene un gran valor para los individuos, las relaciones sociales también parecen tener un gran significado.

Es necesario enfatizar, que el programa es percibido como un facilitador de ambos objetivos, y quizá debiera otorgársele la misma importancia.

Cabe ahora preguntarse qué función desempeña el programa en el cambio socioeconómico de la comunidad. Puede inferirse que el programa educativo estudiado no es percibido como un medio para lograr un cambio en los niveles de vida del individuo ni de la comunidad. El programa educativo se percibe en rela -

ción con los fines inmediatos de la educación, es decir, se le considera como un medio o instrumento para desarrollar ciertas capacidades y habilidades individuales. Esto, en cierta forma, redundará en un mejor nivel de vida, al poder contar con más - instrumentos de acción para enfrentar el medio físico y social. Sin embargo en ningún momento se detecta que los entrevistados se refieran al programa como un medio para alcanzar los mínimos de bienestar: bienes de consumo y servicios que la sociedad ofrece.

Por lo tanto, puede afirmarse que se vislumbran dos situaciones relacionadas a la vía propuesta en el PROCEPA para lograr cambios en los niveles de vida: el programa educativo como medio para lograr un cambio económico.

Por un lado, el PROCEPA carece de una estrategia definida e implementada para alcanzar el objetivo económico. Por el otro, pareciera que la vía propuesta por el programa -la educación-, no funciona como medio ni factor de cambio socioeconómico para el individuo.

#### 9. PERCEPCION Y VALORACION DEL PROCEPA (PV). (Apéndice 17).

Independientemente de los resultados objetivos del programa en la región y el tiempo especificado, es importante saber la percepción y valoración de los propios participantes respecto al programa y sus resultados.

Como un complemento necesario a este nivel en particular, y al estudio en general, se constituye una categoría más de análisis denominada Percepción y valoración del PROCEPA. Mediante el análisis de esta dimensión se pretende que los participantes valoren el programa como tal, así como los resultados percibidos tanto en un nivel individual como comunitario.

Por otra parte, se intenta que el individuo evalúe dichos resultados en función de los beneficios directos en su actividad productiva. De esta manera se podrá contar con los datos necesarios que permitan detectar la importancia real que tuvo el programa en el individuo, en la comunidad, así como en el nivel laboral de los participantes.

Es importante tener en cuenta que esta categoría se utilizará principalmente para la población que manifestó recordar el programa (73 personas). Esto es debido a que las preguntas comprendidas en esta dimensión, están directamente relacionadas con el PROCEPA y los efectos individuales y colectivos, en la comunidad. Sin embargo, también son incluidas en esta categoría analítica, preguntas propias para toda la población entrevistada (89 individuos).

Otro aspecto considerado importante es el indagar acerca de cómo se percibe una posible renovación del servicio de educación para adultos en la comunidad. Es en este punto específico donde se recurre a toda la población estudiada, solicitando no sólo su opinión ante esta posibilidad, sino también los motivos por los que se inclinan positiva o negativamente hacia

ella.

Con ésto se pretende investigar el por qué se desea o no que el PROCEPA vuelva a la comunidad. Las razones podrían explicar en cierta forma, lo que el programa significa para los individuos. Es decir, a través de los argumentos expresados por los participantes, se podrá tener una idea clara de cómo es percibido el programa, y qué valor se le asigna desde una perspectiva del producto, es decir, de los resultados y beneficios individuales, colectivos y laborales.

La valoración retrospectiva del programa, por parte de quienes tuvieron alguna participación en él por mínima que fuera, es fundamental para poder entender los resultados obtenidos, así como para una reorientación, modificación o replanteamiento de algunos aspectos, objetivos y supuestos del PROCEPA.

Por lo tanto, la presente categoría cobra mucha importancia debido a sus propósitos, y esta importancia es mayor si se considera que la evaluación principal es realizada por el mismo adulto, la propia comunidad participante. Son los individuos quienes opinan y valoran el programa en función de los resultados y efectos percibidos. Es el individuo quien asigna un valor al programa en función de los beneficios y la utilidad que percibe, tanto en el nivel individual como en el comunitario, así como también en el campo cotidiano y laboral.

Como primer aspecto a investigar se encuentra la manera en que se visualiza el programa una vez concluido e interrumpi

do el servicio.

Se pretende analizar cuáles son los aspectos positivos o negativos, agradables o desagradables, que el individuo encontró en el programa (Apéndice 17, cuadro 73).

Se tiene así que de las 73 personas que sí recordaron el PROCEPA, el 53% señala como atractivo y agradable aspectos relacionados con el aprendizaje, ya sea de conocimientos elementales, como de todo aquél considerado útil ("Aprendí a leer y a escribir", "El estudio"). Esto significa que para más de la mitad de la población lo atractivo del programa resulta el conocimiento que proporciona.

Por otra parte, el 18% señala como lo más agradable las relaciones sociales propiciadas y/o fomentadas por el programa, específicamente mediante los círculos de estudio formados en el desarrollo del mismo ("Los compañeros se ayudaban entre sí", "Ir a estudiar", "Los grupos de estudio").

Un 5% menciona como el aspecto más agradable la asesoría-proporcionada, y se enfatiza que "los que enseñaban lo hacían muy bien y con paciencia".

Se detectó una persona (1%) que hizo referencia a la posibilidad de conocer la problemática comunitaria a través del programa, señalando esta posibilidad como lo más atractivo ("Conocer a la comunidad y sus problemas para mejorar sus formas de vida").

Otro 1% señaló como lo más atractivo "el comienzo", refiriéndose a las acciones iniciales de la implantación del programa en la comunidad. Un 3%, aunque señala que "todo lo que hicieron me gustó", sin embargo no especifica ni particulariza "aquéllo" que le agradó.

También existe un 5% que no emite opinión pero aclaran - que no pueden opinar ya que solamente se registraron (proporcionaron sus datos), y afirman "no asistí", o "sólo vine a inscribirme".

Por su parte un 5% definitivamente no da respuesta alguna y un 4% manifiesta "no saber" o no acordarse.

Este 9% puede explicarse de varias maneras.

Aquellas personas que no emiten respuesta podrían no recordar el programa, o no ubicarlo totalmente. Sin embargo también podría deberse a la dificultad para explicar, conceptualizar o particularizar.

Las personas que afirman no saber o no recordar qué fue lo que más les agradó del programa, también podrían no tener una idea clara del mismo, o haber olvidado sus características. Hay que considerar que esta población ha sido destinataria de diversos programas de distintas áreas, propósitos y dependencias. Podría por lo tanto, haber algún problema para discriminar el programa educativo.

Sin embargo, sea cual fuere la explicación más pertinente y veraz, lo cierto es que para este 9% el programa no parece haber tenido ningún efecto en el individuo. Ante la carencia de un impacto personal y colectivo, el factor olvido se hace presente.

Por último, hay que señalar que un 3% manifestó no haberle agradado "nada". Puede suponerse que para este grupo el programa no resultó atractivo.

Si se hace un análisis de los aspectos mencionados como negativos o desagradables, resalta un dato importante (Apéndice 17, cuadro 74). El 31% de los individuos señalan que no existe nada que les haya disgustado del programa. Este porcentaje podría reflejar una buena aceptación del programa.

Respecto a los aspectos señalados como desagradables sobresale la inasistencia (22%). Para este grupo lo que más disgustó fué la poca asistencia y la falta de continuidad de los participantes ("Algunos entraron y no lo siguieron").

Pero también existe un 9% que hace referencia a la poca duración del programa, es decir, la interrupción del servicio ("Duró muy poco tiempo", "Dejaron de dar clases").

Sobre este aspecto debería reflexionarse con mayor profundidad acerca de las distintas concepciones del "tiempo" que tienen los planificadores y programadores respecto a la de los destinatarios, y en este caso habitantes de una comunidad rural.



Pareciera que las metas referentes a tiempo y duración de las distintas etapas operativas del programa no coincidieran con el sentido del tiempo de la comunidad.

Dentro de los aspectos desagradables también son mencionadas algunas dificultades intrínsecas al estudio (11%), y a las cuales se tiene que enfrentar el individuo ("Las cuentas, la división", "Los exámenes"). Puede observarse que el motivo del desagrado está en relación directa con el proceso de aprendizaje.

De igual manera existe un 3% que señala al círculo de estudio como el aspecto que más le disgustó ("Estudiar con muchas personas"), así como "los asesores". Puede percibirse un cierto rechazo a la modalidad educativa propuesta en el programa.

También son detectados factores institucionales que son los propiciadores de desagrado entre los participantes. Por un lado se señala la existencia de desorganización e incumplimiento por parte de organizadores y encargados directos del programa (3%, "No vinieron a aplicar los exámenes", "No enviaron mi calificación").

Por otro lado, la queja es directamente relacionada con las autoridades locales (1%), acusándolas de "falta de interés".

Resulta importante analizar tanto al grupo que no emite -

ninguna respuesta (9%), así como los que responden "no saber" (9%). Este 18% parece significativo y son varias las posibles explicaciones.

Lo que aquí cabría preguntarse es si el no manifestar ninguna respuesta, o el responder -quizá evasivamente- con un "no sé", no estará encubriendo un olvido que sería reflejo de la carencia de efectos y resultados del programa, y por lo tanto de su poco o nulo impacto en los individuos y en la comunidad.

Hasta aquí se ha analizado tanto lo positivo como lo negativo del programa según el propio participante. Ahora se considera necesario detectar la utilidad que tuvo el programa. Esta evaluación del programa, en función de su utilidad, es realizada por el individuo, es decir, desde la perspectiva del propio destinatario.

Puede observarse que solamente el 3% afirmó abiertamente que el programa "no sirvió para nada", y otro 3% no respondió.

Si se considera la opinión de las personas que señalan lo contrario, se tiene que el 94% de la población considera que el programa fue útil. Sin embargo es importante notar que de este porcentaje, el 53% considera que el programa "sirvió poco", y el 41% afirmó que "fue muy útil" (Apéndice 17, cuadro 75).

De los datos anteriores se desprende que el programa es percibido como útil. Lo importante de esto es que esta ----

valoración es posterior al funcionamiento y desarrollo del programa, por lo que las personas opinan en función de los resultados y efectos que según ellas el programa tuvo en los individuos y en la comunidad.

A través de este trabajo se ha podido constatar la importancia que tiene la labor productiva en la vida del individuo. De igual manera se ha observado cómo en el proceso motivacional la utilidad del "objeto" es fundamental para que sea percibido como significativo y "mueva" a la persona hacia una acción concreta.

Por lo tanto resulta imprescindible cuestionar al adulto sobre la utilidad del programa pero en relación o en función directa a la actividad productiva que desempeña. Es decir, la posibilidad de que el participante evalúe el programa en función de los resultados y efectos tenidos en su trabajo, permitirá detectar si se logra uno de los objetivos del PROCEPA: la incorporación a la actividad productiva y el mejoramiento de las condiciones de vida.

Como primera observación se tiene que el 56% de la población participante señaló no percibir ninguna ventaja en su trabajo. Esto significa que para estas personas el programa no tuvo ningún efecto positivo en su labor productiva.

Sin embargo existe un 41% que admite que el programa sí le proporcionó beneficios directos en su trabajo. Puede observarse que la opinión se encuentra equilibradamente dividida

(Apéndice 17, cuadro 76).

Es necesario indagar acerca de las ventajas concretas -- que los individuos perciben. Para ésto se ha pedido a las personas que admitieron obtener ventajas laborales (30 individuos) que señalen cuáles son esos beneficios (Apéndice 17, cuadro -- 77).

En primer lugar sobresale un 40% que señala principalmente ciertas consecuencias personales como los resultados positivos experimentados. Para este grupo el contar con una mayor capacidad de entendimiento y comunicación, así como el haber adquirido ciertos conocimientos, son los beneficios concretos -- que obtuvieron del programa ("Aprender a leer y a escribir y -- entender las cosas").

Por otra parte se detecta que un 30% admite los beneficios en función de una utilidad inmediata. Este grupo señala que el programa fué ventajoso ya que le proporcionó conocimientos útiles para su experiencia inmediata y cotidiana, así como para -- situaciones concretas y directamente relacionadas a su actividad productiva ("Para vender mis productos", "Aprendí a trabajar más en mi ramo").

Se detecta un grupo (10%) que señala ventajas que aunque relacionadas con el trabajo, el énfasis recae en el aumento de posibilidades de incorporación a la actividad productiva. Para este grupo el programa parece constituirse en un medio de in -- corporación a la actividad productiva ("Ahora puedo ir a traba

jar a la ciudad").

Si se considera que el programa pretende también el fomentar la solidaridad social y la participación comunitaria, resulta interesante observar a un 10% que señala como lo más importante el haberse relacionado socialmente, por lo que pareciera que el programa funcionase como un medio de conocimiento humano y de fomento de las relaciones intracomunitarias.

En este punto también se observa un 10% que no emite ninguna respuesta. Por un lado los individuos aceptan haber obtenido mediante el PROCEPA alguna ventaja en su trabajo, pero por otro, no pueden expresar cuáles son los beneficios recibidos.

Pudiera existir cierta dificultad por concretizar y manifestar conceptualmente sus pensamientos. Otra explicación podría ser que la persona no ve concretizado en forma clara y tangible ningún efecto. Quizá en un nivel subjetivo el individuo acepte que un programa educativo debe ser "bueno" y benéfico para él y para su ámbito familiar, laboral y social. Pero en un nivel objetivo, no visualiza ni percibe ningún beneficio ni ventaja en su vida cotidiana y productiva derivados de un programa educativo concreto.

Por todo lo anterior podría afirmarse que para el 56% de la población participante no ha habido ningún cambio en su vida productiva atribuible al programa educativo estudiado (Apén dice 17, cuadro 76).

Por otra parte se tiene que de la población que señala haber experimentado cambios favorables en el plano laboral (41%) sólo el 40% manifiesta efectos positivos directamente relacionados con la actividad productiva. El otro 40% señala ventajas personales, y el 10% restante admite beneficios en sus relaciones sociales (Apéndice 17, cuadro 77).

De esta manera puede afirmarse que el PROCEPA no parece constituirse en un medio o instrumento de incorporación a una actividad productiva, o para la obtención de mejores oportunidades de empleo y ascenso laboral.

A través del análisis de los datos anteriores puede percibirse que el programa no parece proporcionar beneficios directos para la tarea productiva desempeñada por los individuos.

Si se toma en cuenta el resultado del análisis de otras dimensiones de este nivel evaluativo, el cual revela la importancia que tiene el trabajo para el individuo, y el lugar que éste ocupa en sus motivaciones y vida cotidiana, podría inferirse que si el programa no proporciona ventajas concretas y directas en el ámbito laboral del individuo, como parece ser el caso, el destinatario no será lo suficientemente motivado ni estará interesado en participar.

Es decir, se ha podido detectar que los resultados no tienen ningún impacto en el ámbito laboral del individuo. Por lo tanto, si el trabajo parece ser lo más importante para éste, ¿podría esperarse que el programa se constituya en un objeto

significativo para el destinatario?

Quizá habría que replantear los objetivos del programa o el contenido de éste, es decir, lo que realmente ofrece. Si la incorporación a la actividad productiva es uno de los objetivos, ¿por qué no darle más importancia a la capacitación para el trabajo que la otorgada a la certificación de los estudios?

Habría que analizar qué es más importante para la persona, sobre todo para el habitante de las zonas rurales, socioeconómicamente marginadas y desfavorecidas: obtener conocimientos que le sean útiles tanto en su cotidianidad como en su labor productiva, o adquirir conocimientos con miras a una evaluación y acreditación que le permitan obtener un documento oficial que si bien respalda y avala lo aprendido, pocas veces o nunca es requerido por el individuo que habita y se desenvuelve en este medio.

Para concluir el análisis de esta dimensión se ha considerado importante saber cuál es la opinión de los individuos ante la posibilidad de que el servicio educativo se renovara. Hay que señalar que esta posibilidad es estrictamente supuesta sin ningún fundamento real.

Esta interrogante se ha utilizado como un medio que permita investigar las razones por las que los individuos consideran deseable y necesaria la renovación del programa de educación para adultos en la comunidad.

Resulta interesante observar que el 95% de la población - total entrevistada (aquí se considera a los 89 individuos), manifiesta su deseo de que el servicio sea renovado. Sólo 4% - señala lo contrario por lo que puede considerarse que hay una aceptación mayoritaria hacia la posibilidad de que el programa funcione de nuevo en la comunidad (Apéndice 17, cuadro 78).

Si se analizan las razones por las que los individuos se - inclinan positivamente ante dicha posibilidad, se pueden observar situaciones interesantes (Apéndice 17, cuadro 79).

Por un lado pareciera que el programa es percibido como una respuesta al problema concreto del analfabetismo. Este a su vez es admitido como vigente y presente en la comunidad. Para este 44% la carencia educativa existe aún ("Hay muchos que no - saben leer ni escribir, no saben nada", "Para que aprendan los demás, los que no saben").

Por otra parte, un 38% señala motivos personales pero re- lacionados con la necesidad inmediata de adquirir conocimien - tos útiles para enfrentar problemas inmediatos y concretos ("Pa - ra aprender más", "Para aprender a leer y a escribir"). Otro - 6%, aunque las razones también se ubican en un plano personal, sin embargo se detecta la existencia de un proyecto educativo individual más o menos definido ("Para seguir estudiando").

Como puede observarse, las clasificaciones anteriores es - tán relacionadas de alguna manera con el proceso de aprendiza - je, pero hay que resaltar que el 82% -las dos primeras clasifi



caciones-, se refieren concretamente a la adquisición de conocimientos elementales.

En otra dirección se encuentra un 6% que manifiesta cierto interés comunitario ya que sus razones van más allá del deseo personal y de objetivos individuales. Este grupo desearía que el programa se renovara por un interés colectivo y de mejoramiento comunitario ("Para mejorar la educación de la población", "Ayudar a la comunidad").

Unicamente como información ya que no es relevante, existe un 1% que aunque admite que sí desea que el servicio sea renovado, sin embargo, el individuo se adelanta a afirmar que no podría asistir: "me gustaría, pero no puedo".

Existe otro porcentaje igual (1%) que se mantiene sin emitir respuesta alguna.

De la población que afirmó que no le gustaría que el programa volviera a funcionar en la comunidad (4%), sólo el 1% señala en forma abierta que su única razón es porque "no le gusta". Otro 1% responde "no saber" el por qué, y un porcentaje igual se mantuvo callado sin respuesta. Por otra parte una persona (1%) señala la existencia de un impedimento físico como la razón por la que no desea que el servicio educativo vuelva a funcionar ("No me ayuda mi mente, me duele la cabeza").

Con todos estos datos puede afirmarse que los entrevistados desean el servicio educativo pero como un medio para obte-

ner conocimientos que les sean útiles. Se detecta un interés - prioritario en la oportunidad de alfabetizarse ofrecida por el PROCEPA. El interés hacia el programa radica en la posibilidad de adquirir conocimientos elementales y básicos: leer, escribir y la realización de algunas cuentas (nociones de aritmética). Estos conocimientos parecen ser los requeridos prioritariamente por la población estudiada.

En ningún momento se detecta que se otorgue alguna importancia a la acreditación, y menos aún a la obtención del certificado de estudios.

Puede concluirse que la población estudiada acepta en — cierto grado la importancia del PROCEPA. Pero su importancia - no parece estar ligada al trabajo ni a la certificación. El - servicio es considerado importante y necesario porque "el problema está vigente", y para estas personas, el problema principal radica no en el contar con el certificado de primaria, sino en la gran parte de la población que no sabe leer ni escribir y que carece de los conocimientos elementales para su buen funcionamiento cotidiano.

Ya se ha visto cómo el PROCEPA funciona como "cohesionador", y el impacto social que tiene entre la población. También se ha podido comprobar que cumple con el objetivo de proporcionar conocimientos básicos al individuo que carece de toda educación elemental. Sin embargo, también se ha podido constatar, que los conocimientos proporcionados no son suficientes para - la capacitación laboral, así como que no todo el contenido del

programa responde a intereses prioritarios del individuo.

Por otra parte, se ha detectado que el medio laboral en el que las personas se mueven, no requiere del documento oficial como tal, aunque sí necesita de los conocimientos elementales, para enfrentar con mayores recursos las distintas situaciones de su vida diaria y productiva.

La acreditación y la certificación poco tienen que ver con la persona que se desarrolla en esta comunidad rural, ya que no es un requisito ni para su funcionamiento cotidiano, ni para su desempeño laboral.

De nuevo se cuestiona el peso asignado a la certificación. Si bien ésta es un objetivo del programa, no parece ser el más importante, por lo menos para el adulto de una comunidad rural.

Lo analizado hasta el momento permite asegurar que otros propósitos planteados en el programa debieran cobrar la importancia perdida ante requisitos burocráticos, que si bien son necesarios, parecen ignorar los intereses y objetivos de los individuos, así como no considerar las condiciones y las características específicas de una comunidad, sobre todo cuando ésta se ubica en una zona rural.

#### D. CONCLUSIONES DE LA EVALUACION DE PRODUCTOS.

Para finalizar este tercer nivel evaluativo, se procederá a recopilar las observaciones realizadas a lo largo de todo el análisis multidimensional del producto, o de los logros obtenidos en el PROCEPA.

Al evaluar los resultados a través de las categorías analíticas, se pretendió cubrir las dimensiones más relevantes del programa con el fin de efectuar un proceso evaluativo más amplio y confiable.

Al utilizarse como criterio operativo de evaluación el logro de objetivos, las categorías analíticas fueron derivadas, en su mayoría, de los objetivos del programa. Sin embargo, existen algunas que no son resultantes directas de dichos objetivos.

Por ejemplo, la Demanda social, es una categoría que se deriva del marco social en el que se introduce el programa. Por su parte, la categoría de Percepción y valoración, se deriva del modelo de evaluación propuesto y utilizado, el cual resalta la participación comunitaria en el proceso evaluativo.

De las categorías restantes, unas son derivadas de objetivos llamados explícitos, primarios, inmediatos o a corto plazo. En este grupo quedan incluidas la Motivación, la Participación, el Autodidactismo, y la Acreditación. También se cuentan aquellas derivadas de objetivos explícitos pero a lograr a mediano

o a largo plazo, como son la Incorporación a una actividad productiva, y el Desarrollo individual y el mejoramiento de las condiciones de vida.

Por último se advierte una categoría más, la Movilidad social, la cual se deriva de un objetivo implícito que se espera poder lograr a mediano o a largo plazo.

De esta manera, es mediante el análisis de cada dimensión utilizando categorías derivadas de los propios objetivos del programa, que se pudo llegar a algunas observaciones preliminares, que a su vez, se constituyen en la base que fundamenta algunas de las hipótesis y conclusiones globales correspondientes a este nivel evaluativo.

Una primera conclusión es la que se refiere a las necesidades sentidas por la población, ya que el logro de los objetivos del PROCEPA dependerá mucho de que el programa responda a los intereses inmediatos de la población destinataria.

Si lo que el programa ofrece concuerda con lo que la población demanda, puede suponerse que en una primera instancia, los destinatarios se integrarán y por tanto actuarán en función del logro de los objetivos propuestos y de la obtención de los beneficios supuestos.

Sin embargo, en el caso estudiado, no parece existir una concordancia entre las necesidades e intereses de la población, y los beneficios que ofrece el proyecto educativo.

Para la población estudiada, las necesidades prioritarias se relacionan con la sobrevivencia, con necesidades básicas como es el acceso al alimento, a una labor productiva, y a cierto poder adquisitivo que le permita satisfacer sus mínimos de bienestar.

Esto significa que lo primordial para el individuo es resolver sus problemas primarios, inmediatos y cotidianos, por lo que el factor educativo no se constituye en una necesidad prioritaria. Lo primero es el alimento, el trabajo, y el dinero.

Por otra parte, el proyecto educativo no se percibe como la opción ni la vía de desarrollo. Para que el individuo funcione conductual y socialmente, y logre superarse y desarrollarse, se requiere, según los propios individuos, del trabajo. La población señala como la vía más factible para mejorar sus niveles de vida, la realización de una actividad productiva. Esto hace que el acceso al trabajo, y el tener más posibilidades y mejores oportunidades de empleo, se constituya en el interés prioritario, el móvil principal, y en la preocupación primordial del individuo. Ante esto, podría señalarse que la capacitación laboral podría constituirse en una mejor respuesta a las necesidades e intereses sentidas por la población y a una mejor opción para su desarrollo individual y social.

De esta manera se detecta una primera limitante para que el PROCEPA como objeto-meta se constituya en un objeto significativo para el individuo, y lo "mueva" a la acción y lo "diri-

ja" hacia él.

Al no responder a demandas o carencias cotidianas y tangibles -íntimamente relacionadas a la sobrevivencia-, el programa no podrá constituirse en la necesidad primordial del individuo, y por tanto, no captará su interés.

Al explorar lo que la población requiere para su funcionamiento y desarrollo, desde su propia perspectiva y percepción, se llega a la conclusión de que será difícil lograr que los destinatarios se interesen realmente e involucren activamente en el programa.

La falta de motivación redundará en una pobre participación.

Se considera importante señalar, que no obstante las condiciones económicas de la población, su falta de acceso a los mínimos de bienestar, la pobreza a la que se enfrentan, y las pocas oportunidades de desarrollo con que cuentan, existen personas interesadas en proyectos que se proponen lograr objetivos que van más allá de la sobrevivencia.

El individuo parece dirigir su acción y conducirse principalmente hacia la resolución y satisfacción de sus necesidades primarias, básicas e individuales. Sin embargo, para algunos -existen también otros tipos de necesidades. Por ejemplo, el propósito educativo en cuanto a lecto-escritura y nociones aritméticas se refiere, parece constituirse en cierta medida en

una necesidad requerida, la cual proporciona beneficios tangibles y concretos.

Al detectar este interés meramente utilitario e individual hacia el programa, permite suponer una posibilidad de lograr - cierto grado motivacional y participativo.

Puede afirmarse que en este sentido el PROCEPA parece responder y concordar con una necesidad presente en el individuo, si bien no prioritaria ni primordial, sí existente y válida: - adquirir los conocimientos básicos y elementales. El cubrir esta necesidad implica por otra parte, que el individuo cuente - con un medio para mejorar y capacitarse laboralmente, así como un mejor instrumento para realizar tareas inmediatas y cotidianas.

Dado que se detecta la existencia de un objetivo que resulta significativo para algunas personas, y que éste se constituye en una necesidad, podría admitirse cierta posibilidad de - participación y de éxito.

Sin embargo, los resultados obtenidos revelan lo contrario.

El grado y el nivel de participación logrado fué insuficiente, limitado en tiempo y pobre en calidad.

Antes de hacer referencia concreta y directa a esos resultados debe recordarse que la participación es un fin, pero también es un objetivo subordinado, una variable independiente de



la cual dependerá el logro de los otros objetivos del programa. Aún más, es en la participación comunitaria en que el programa se sustenta.

Por lo tanto, no parece suficiente el evaluar si se lo -- gran o no los objetivos explícitos e implícitos, a corto, mediano o a largo plazo. Se necesita saber si los elementos del programa son facilitadores de la participación y por tanto, si inciden en el logro de los objetivos.

Por una parte los objetivos pueden o no ser alcanzados debido a que correspondan o no a demandas concretas de la población destinataria. Pero por otra parte, el éxito del programa también dependerá, y en gran medida, de la participación comunitaria lograda.

Ante esto se requiere investigar primero el grado, nivel y calidad participativa de la comunidad, pero como una resultante de la función y acción de los distintos elementos participantes en el programa.

Los elementos actuantes en la etapa ejecutiva -implantación, instrumentación y realización-, son pieza fundamental en la participación de la población beneficiaria, y en el funcionamiento del programa.

Entre las observaciones más relevantes se encuentran el -- alto grado de desinformación detectado entre los participantes acerca del programa, así como de los distintos actores y funcio

nes que lo componen.

Este grado de desinformación revela por un lado, un mínimo involucramiento de la población en el programa, y refleja - por otro lado, una acción limitada, una inoperancia e inexistencia real de los elementos, o cuando menos de alguno de ellos.

Esto queda claramente manifiesto al analizar las acciones iniciales de los primeros actores que intervienen en la ejecución del programa. Tanto las acciones efectuadas en la implantación y "puesta en marcha" del proyecto educativo, así como - la forma en que se realizaron, parecen haber sido determinan - tes en el grado, nivel y calidad de participación de los desti natarios, y ésto a su vez, en el desarrollo y logros del pro - grama.

De esta forma, los primeros elementos actuantes más que - propiciar, facilitar o fomentar la presencia y la participación comunitaria, la inhiben y obstaculizan, marginando a la pobla - ción de toda decisión y acción concreta, primero en la implan - tación, y luego como una resultante de todo el desarrollo del PROCEPA.

La ausencia comunitaria se percibe desde el inicio, y és - to parece repercutir en el grado y nivel participativo que re - sulta insatisfactorio para poder obtener los resultados proyeg tados. Puede observarse cómo no se logra que los involu - crados alcancen las etapas de evaluación y de acreditación.

El que la comunidad no participe en las decisiones iniciales y en las primeras acciones del programa, el quedar marginada del proceso de selección y elección del comité -que es la instancia comunitaria más importante del programa-, tiene efectos negativos que se reflejan en los resultados obtenidos.

Con una mínima -si no inexistente-, participación de los destinatarios, los objetivos inmediatos, a mediano o a largo plazo, resultan difíciles de lograr.

Si a esta falta de participación -propiciada e influenciada por los elementos del programa y sus acciones-, se suma la poca concordancia entre objetivos y necesidades prioritarias e intereses primordiales de los beneficiarios, puede entenderse y explicarse la poca injerencia comunitaria en el programa y -el pobre éxito del mismo.

Si se hace referencia directa a los logros obtenidos en relación con los objetivos propuestos, se pueden hacer varias observaciones.

Un primer objetivo concreto a corto plazo, lo constituye el autodidactismo.

Puede señalarse que el aprendizaje no parece ser logrado ni con el acceso a los materiales didácticos elaborados especialmente para una formación autodidacta, ni con la presencia de un asesor que apoya y dirige el proceso de aprendizaje. Pa-

ra la mayoría de los participantes no fué suficiente contar - con los libros de texto, y fué necesario acudir a una persona o a un círculo de estudio para auxiliarse.

El material didáctico no funcionó como propiciador del au todidactismo, ni como apoyo a una formación autodidacta. Pero tampoco se logra el aprendizaje contando con los materiales de apoyo así como con el asesor. Los participantes no logran "a - prender" lo que los libros pretenden "enseñar", y ésto queda - corroborado en el bajo porcentaje de evaluados y acreditados.

Dos aspectos merecen ser mencionados.

En primer lugar surge la duda de la posibilidad real de u na formación autodidacta en una población con las característi cas de la comunidad estudiada: analfabeta y monolíngüe en su - mayoría, y carente de todo conocimiento básico y elemental, la cual parece requerir no sólo de la guía y orientación necesa - ria en un proceso de aprendizaje, sino también de estímulos y reforzadores sociales que la impulsen y apoyen en dicho proce - so.

Por otra parte, si los objetivos del aprendizaje -conteni do de la enseñanza-, no coinciden con lo que el individuo re - quiere y necesita aprender y conocer para su funcionamiento - conductual y social, es obvio que no haya posibilidad de un a - prendizaje y menos aún a través de un proceso autodidacta.

Ya fué señalado que los entrevistados no perciben el pro

grama como un objeto-meta significativo. Sus necesidades prioritarias no concuerdan del todo con el proyecto educativo propuesto. Al no existir un interés en los conocimientos que se ofrecen en el programa educativo, el individuo no "aprenderá".

Tal parece que el interés se basa en adquirir habilidades concretas -lectoescritura y nociones aritméticas-, que lo ayuden a su actividad cotidiana y laboral.

De esta forma puede concluirse que la formación autodidacta no se propicia, y por tanto, este objetivo no se logra.

Más aún, puede afirmarse que el proceso de aprendizaje tampoco se da en el adulto participante. Esto se refleja en los resultados objetivos de la población evaluada y acreditada.

Por lo tanto, un objetivo más que no se cumple es el referente a la acreditación de los conocimientos.

Este resultado parece lógico si se considera la poca concordancia entre los contenidos de la enseñanza y los requerimientos de la población. También puede considerarse como un efecto de la poca motivación y pobre participación comunitaria en el programa.

Sin embargo existen otras observaciones que son importantes respecto a la acreditación.

El PROCEPA enuncia como objetivo a corto plazo que el adulto acredite sus conocimientos en vías de la obtención del certificado de estudios. Este objetivo resalta como la meta más cercana y concreta del programa.

A través de esta evaluación se ha podido constatar que la acreditación no se constituye en una necesidad para el individuo que habita en una población rural y que se desarrolla productiva y socialmente en ella.

A pesar de que subjetivamente el certificado de primaria adquiere para el adulto un valor importante, en su realidad cotidiana el documento oficial no representa más posibilidades de incorporación a una actividad productiva, ni mejores oportunidades de empleo. Por lo tanto no se constituye en un instrumento de cambio económico y social para el individuo.

Independientemente que el individuo no se involucre en el programa porque se le ha marginado del mismo desde su inicio, y porque los conocimientos que se ofrecen no le son del todo útiles para su funcionamiento y desarrollo social -con excepción de la lectoescritura y las nociones aritméticas-, se observa claramente una discrepancia entre el objetivo de acreditación y la necesidad real por parte de los destinatarios por lograr este objetivo.

Si acreditar para obtener un documento que avale los conocimientos no adquiere -por su inutilidad-, significado para el beneficiario, resulta consecuente la ausencia de motivación pa

ra participar en un programa que lo orienta y guía en el aprendizaje y adquisición de conocimientos, con la intención de obtener el certificado de estudios, el cual no requiere ni necesita para su vida cotidiana, ni para su actividad laboral dentro de su comunidad.

Sin embargo, si bien el certificado de estudios no se requiere ni necesita para el desempeño de labores productivas ni cotidianas, no sucede lo mismo con los conocimientos elementales relacionados con la lectura, la escritura y operaciones aritméticas básicas. El leer y escribir, así como "sacar cuentas", resulta importante para la incorporación y realización de tareas cotidianas y también de la tarea económicamente productiva.

Por lo tanto, el PROCEPA parece coincidir con algunas necesidades y responder en alguna medida a ellas. En la medida que los conocimientos elementales le sirven al individuo para la realización de sus actividades diarias y productivas, el programa adquiere cierto significado para el destinatario.

Si bien el objetivo de acreditación y certificación parece quedar nulificado completamente por las necesidades reales de la comunidad, no sucede lo mismo con la obtención de conocimientos que proporcionen un servicio concreto e inmediato, una mayor capacidad para enfrentar las distintas situaciones en que el individuo se involucra, y una mejor capacitación en las actividades que desempeña.

De esta forma parece necesario replantear los objetivos - del programa, y quizá otorgarle un mayor peso al que se refiere a la obtención de habilidades relacionadas con la escritura, la lectura, y operaciones matemáticas elementales.

Esta afirmación queda fundamentada principalmente en la - percepción comunitaria de los efectos y resultados del programa en relación a los objetivos a mediano y a largo plazo como son la Incorporación a una actividad productiva, y el Desarrollo individual y mejoramiento de las condiciones de vida.

Puede concluirse que los cambios considerados como más importantes se refieren en primer término a la adquisición de estos conocimientos elementales. En segundo lugar, se detectan - cambios en las relaciones sociales de los individuos. El pro - grama parece funcionar como cohesionador social entre los miembros de la comunidad.

Es importante resaltar esta función ya que para los individuos parece tener tanta importancia el adquirir los conoci-mientos básicos, como el fomentar sus relaciones sociales. Es decir, debe enfatizarse que el programa se percibe como facilitador de ambos objetivos, los cuales debieran tener la misma - importancia y el mismo peso.

Ya se han mencionado los objetivos que a mediano y a lar- go plazo se proponen en el programa. Estos a su vez, conllevan a un cambio económico y a un ascenso social de los individuos lo que se concibe como movilidad social.



Se cree conveniente mencionar la concepción comunitaria - de la educación como vía de desarrollo social y económico, individual y colectivo. Para ésto es necesario diferenciar dos - niveles de concepción detectado en los individuos.

En un primer plano -ideal o ideológico- la educación es - concebida como un factor propiciador del cambio socioeconómico. Para el individuo parece que existe una relación entre el grado de escolaridad alcanzado y el nivel laboral, así como entre la educación y el cambio económico y social.

Sin embargo esta concepción ideológica de la educación como medio de mejoramiento económico y de ascenso social no parece concordar con la realidad del individuo.

En un nivel real y objetivo, la educación no se visualiza como instrumento de progreso económico, y por tanto como una - vía de desarrollo factible ni efectiva.

Esta afirmación se fundamenta en la propuesta comunitaria acerca de las vías de desarrollo visualizadas como viables y - válidas. La educación no es señalada como el medio para lograr un cambio en los niveles de vida ni en la posición ocupada por el sujeto en la escala de una estructura social.

Para la mayoría de los participantes el medio visible y - aceptable para el logro de un cambio socioeconómico lo constituye el desempeño de una labor productiva.

Es decir, la oportunidad de incorporarse a una actividad económicamente productiva, la posibilidad de contar con un mejor trabajo remunerado, ésto es lo que constituye el factor - más importante que incide en el cambio económico y social, y - en el ascenso social del individuo.

Puede observarse una cierta relación y concordancia entre las vías de desarrollo concebidas por la población, y las necesidades e intereses sentidos y percibidos por ella misma. Necesidades primordiales que se relacionan con la actividad productiva del individuo, y que permiten un acceso a los mínimos de bienestar.

Antes de cubrir necesidades como la educativa, existen otras prioridades directamente relacionadas con la sobrevivencia. Asimismo, en ningún momento se detecta que el programa sea concebido como el medio para lograr cierto bienestar económico, bienes de consumo o servicios que la sociedad ofrece.

El cambio social podrá lograrse no con la certificación - de los estudios, sino con la modificación de las condiciones - socioeconómicas en que se encuentra inmersa la comunidad, mismas que orientan al individuo a realizar conductas de sobrevivencia.

Quizá cuando las carencias fundamentales del individuo y de la colectividad queden resueltas, el propósito educativo - pueda ser percibido como portador de beneficios que correspondan a intereses quizá para entonces primordiales e inmediatos.

Sólo hasta ese momento, el elevar los niveles educativos de la población, así como el lograr un mayor acceso a la cultura, se podría vislumbrar como alguno de los principales centros motivadores del individuo. Quizá entonces la vía educativa podría ser considerada y percibida como un camino factible para lograr el desarrollo.

Por ahora ante las carencias económicas y sociales, así como las limitaciones enfrentadas por la comunidad, la vía de desarrollo visualizada por el individuo la constituye el trabajo. Trabajar es la única opción para lograr el alimento necesario, y lo mínimo requerido para poder sobrevivir. De aquí la importancia que adquieren los programas de capacitación para el trabajo, los cuales parecen responder mejor y en forma directa a las necesidades prioritarias del individuo.

Por otra parte, además de que la vía educativa propuesta por el programa, no parece funcionar para el individuo como medio y factor de cambio socioeconómico, el PROCEPA carece de una estrategia definida e implementada para alcanzar el objetivo económico.

Esto se constata al detectar que los individuos participantes no perciben ningún beneficio del programa que se relacione con su actividad productiva.

En relación a los efectos percibidos, el programa es visualizado como una respuesta a un problema y carencia específica: el analfabetismo. El interés prioritario hacia el programa

parece radicar en la capacidad que tiene éste de proporcionar los conocimientos elementales, principalmente la de otorgar la posibilidad y oportunidad de alfabetizarse a quienes lo requieren.

La acreditación y la certificación carecen de importancia para el individuo, y no se constituyen en una necesidad. No sucede así con la adquisición de los conocimientos básicos, lo cual sí parece responder a una necesidad comunitaria y que se relaciona directamente con la actividad productiva -interés primordial de los individuos, y vía de mejoramiento económico y social-.

Puede concluirse que el PROCEFA no cumple del todo con sus objetivos. Por un lado, debido a que algunos no responden a necesidades prioritarias de la población destinataria. Puede señalarse que algo se logra respecto a la función alfabetizadora y de cohesionador social del programa. Sin embargo los resultados son mínimos, por lo que se requiere de un replanteamiento profundo de los propósitos del programa, sobre todo los relacionados con el autodidactismo, la acreditación y la certificación. Estos tres puntos específicamente, se consideran utópicos y lejos de la realidad de una comunidad social y económicamente marginada.

Si se otorgara mayor peso a la adquisición de conocimientos elementales y útiles para el individuo en su labor diaria y productiva, el objetivo de aprendizaje quizá podría ser lo grado y repercutir en el trabajo desempeñado, así como en el

desarrollo individual y colectivo.

Por otra parte, dado que el PROCEPA es un programa esencialmente participativo, el cumplimiento de los objetivos se ve limitado y obstaculizado no sólo por los motivos anteriormente señalados, sino además por la forma en que se introduce el programa, así como las acciones y el funcionamiento de los diferentes elementos que intervienen en él.

Si la comunidad hubiese estado presente desde el inicio, y sus decisiones e intereses hubieran sido respetados, el resultado obtenido quizá fuera otro.

Si el programa responde a una necesidad concreta como es la alfabetización, ¿por qué no dedicar todo el esfuerzo y la energía individual y colectiva, para lograr este objetivo? Si es un programa de y para la comunidad, ¿por qué no respetar las prioridades de los individuos, e ir modificando y jerarquizándolas sobre la marcha si así se requiere?

Lo que se desea enfatizar y dejar claro es la importante función que tiene el PROCEPA como cohesionador social y propiciador de conocimientos básicos. Esto último con el único fin de capacitar mejor al individuo en la realización de su labor productiva, y de proporcionarle más elementos con que enfrentar su realidad inmediata, cotidiana y laboral.

"La alfabetización... sólo será auténticamente humanista en la medida que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.

La conciencia del analfabeto es una conciencia reprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él, concomitante mente, un proceso de concientización, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como SUJETO de su historia y de la historia"

Julio Barreiro.

## CAPITULO VII

### CONSIDERACIONES FINALES

Se han obtenido algunas conclusiones correspondientes a -- los distintos momentos evaluativos que constituyen el modelo - de evaluación propuesto y utilizado en este trabajo: evaluación de contexto, de procesos y de productos. Ahora se pretende re capitular algunos de los puntos más relevantes con el fin de - proceder a la enunciación de las consideraciones finales.

Como ha sido señalado, el objeto de estudio está consti - tuído por un programa educativo, el cual ha sido implantado y ejecutado en distintas poblaciones del país. Esto significa - que el programa evaluado es institucional, es decir, es el mis mo programa -marco normativo- que se introduce y realiza en to da población seleccionada como destinataria y/o beneficiaria.

Si bien para efectos de la evaluación de procesos y de pro ductos se trabajó con una población concreta, en un período es pecífico, y los resultados evaluativos provenientes de la percepción y valoración de los participantes se limitan y concretan a la población estudiada -y por tanto no pueden ser genera lizados-, sin embargo, las conclusiones de la evaluación del - PROCEPA -objetivo primordial-, resultan válidas. Es decir, es procedente y pertinente la generalización.

Por otra parte, si el objetivo principal de este trabajo es evaluar el PROCEPA, debe enfatizarse que los resultados obtenidos en la ejecución de éste en una comunidad concreta, -- constituyen solamente una parte del estudio.

Esto significa que lo obtenido en término de "logro de objetivos" se constituye en datos e información complementarios --de ninguna manera únicos ni principales--, para una evaluación global y de mayor alcance.

Antes de enunciar las consideraciones finales consideradas de mayor relevancia e importancia, conviene mencionar los resultados cuantitativos o numéricos obtenidos en el caso concreto estudiado, así como compararlos con las metas fijadas en 1981, año en que realiza la experiencia evaluada.

Un punto de partida es la cuota promedio de atención por comunidad señalada en el programa: 300 adultos en el medio rural. Por otra parte, se menciona el propósito de "multiplicar por 3 el número de comunidades donde los adultos presenten exámenes"<sup>1</sup>. De esto se infiere la importancia adjudicada a la evaluación y acreditación de los conocimientos adquiridos por los adultos participantes.

Si se compara la cuota promedio de atención, con el número de adultos incorporados en los distintos momentos del programa --118 personas--, resulta claro que desde una perspectiva numérica o cuantitativa, el programa no alcanza sus metas.



Desde esta misma panorámica, y en relación específica a las etapas de evaluación y acreditación, se observa un resultado negativo, ya que sólo 8 individuos logran evaluarse en alguna ocasión, y sólo 2 de ellos terminan sus evaluaciones. Sin embargo, hay que recordar que a pesar de la afirmación de estas personas respecto a la finalización de sus evaluaciones, éstas carecen del reconocimiento oficial, por lo que estadísticamente puede considerarse que ningún elemento "acredita" totalmente, y por lo tanto ningún participante obtiene el certificado de estudios.

No obstante estos datos es conveniente preguntarse si se puede aceptar el total fracaso del programa en esta comunidad. ¿Qué logros existieron respecto a los otros objetivos del programa? Este aparente fracaso, ¿se deriva de la estructura, propósitos, objetivos, elementos, acciones y funciones del programa?, es decir ¿el fracaso resulta del programa mismo? O, ¿Existen otras explicaciones que permitan entender los resultados obtenidos.

Definitivamente se rechaza la idea de fracaso resultante de un análisis numérico, es decir, desde el punto de vista del logro de metas cuantitativas.

Por ello se ha realizado una evaluación del programa abarcando otros momentos: desde la evaluación de contexto, evaluando la esencia misma del programa, pasando por la etapa operativa y ejecutoria, hasta llegar al análisis del resultado en función del logro de los objetivos propuestos.

En el primer nivel de evaluación -análisis y evaluación - del documento del PROCEPA-, se pudo observar que para que el programa funcione se requiere de la existencia de tres procesos psicosociales: la demanda social, la motivación y la participación, los cuales se relacionan positivamente entre ellos. Es decir, que a mayor necesidad o carencia, la motivación es mayor, y por tanto, la participación lograda también será incrementada.

De esta forma, al existir la carencia educativa, se admite la presencia de un proceso motivacional en el individuo, y su consecuente conducta participativa.

De lo anterior se deriva la primera observación. El programa se destina a una población que carece, necesita y requiere del servicio educativo que el programa ofrece. Al existir la demanda social -educativa-, se espera que los destinatarios dirijan su conducta hacia el objeto-meta significativo, y por tanto motivante, constituido por el programa. La población beneficiaria, entonces, se involucrará y participará en el PROCEPA, logrando los objetivos propuestos.

De este primer nivel evaluativo surge una segunda observación. El programa educativo -sustentado en la participación comunitaria-, funciona básicamente sobre la base de dos estructuras: la institucional y la comunitaria.

La estructura institucional está conformada por el "conjunto de instancias orgánicamente ligadas al Instituto (INEA)

cuya función es ofrecer el servicio educativo a las comunidades, así como el apoyo técnico necesario para apoyar su desarrollo"<sup>2</sup>.

Por su parte la estructura comunitaria está "integrada por la comunidad educativa y los agentes que intervienen directamente en el proceso de aprendizaje (estudiantes, asesores, promotores y comités de educación para adultos), llamada a responsabilizarse del proceso educativo de los adultos en la comunidad"<sup>3</sup>.

El PROCEPA se presenta como un programa que enfatiza y se fundamenta en la participación comunitaria. Esta propuesta participativa busca por un lado que el adulto intervenga en su propio proceso de aprendizaje, pero también intenta y promueve que el individuo se involucre en las etapas de ejecución, seguimiento y evaluación del programa.

Es importante observar que los elementos de la estructura comunitaria quedan totalmente marginados de las etapas de diagnóstico, planeación, programación y estructuración del programa. Es decir, la participación por parte de la comunidad, así como de los otros elementos comunitarios, es requerida a partir de la implantación y ejecución: etapa operativa.

Tal parece que la estructura institucional funciona en las etapas previas a la operacionalización, y es hasta esta fase ejecutoria donde se plantea la necesidad e indispensabilidad de la intervención de la estructura comunitaria.

El primer elemento comunitario que entra en acción es el comité de educación para adultos, el cual sirve de nexo entre la estructura institucional y los otros agentes comunitarios.

Se espera que el comité funcione como el conducto por el cual la comunidad asuma la responsabilidad del programa haciéndolo suyo y logrando las metas propuestas.

Por lo tanto se detecta la importancia fundamental del comité, instancia de la cual dependerá que la comunidad se apropie del programa educativo y reemplace "el verticalismo inherente al papel técnico de la estructura externa, por una relación horizontal donde el poder de la información sea compartida en aras del objetivo común"<sup>4</sup>.

De esta manera puede afirmarse que siendo el PROCEPA un programa altamente participativo en su etapa operativa, se requiere primordial y fundamentalmente de la existencia y del buen funcionamiento del comité de educación de adultos en la comunidad. Esta instancia comunitaria determina en cierto grado, la participación colectiva y el desarrollo exitoso del programa en la población.

Como se ha dicho, al evaluar el documento del programa se percibe que éste se constituye en un programa que se basa y requiere de la participación comunitaria a partir del momento de su ejecución.

También se ha señalado que al ser un programa, hasta cier

to punto "participativo", las acciones programadas para cada elemento que interviene en la ejecución, parecen funcionar como facilitadoras y propiciadoras de dos procesos psicosociales - fundamentales para su desarrollo: la motivación y la participación.

Asímismo, dichas acciones establecen formas de relación - democráticas e igualitarias no sólo entre los elementos que integran la estructura comunitaria, sino entre éstos y los agentes institucionales.

Sin embargo, estas observaciones son derivadas del análisis y evaluación del discurso -lo que se plantea en el texto-, y la experiencia demuestra que no siempre se cumple con lo programado, y ésto no siempre se ejecuta fiel y totalmente.

De aquí la importancia de evaluar las acciones realmente efectuadas. Al evaluar el programa no se puede limitar al análisis del discurso, sino debe abarcarse las acciones, el desarrollo y los resultados del mismo.

Además, la congruencia o incongruencia entre lo programado y lo ejecutado tiene forzosamente que repercutir en los resultados, de tal manera que es necesario evaluar el proceso - confrontando las acciones.

Durante la evaluación de procesos las acciones que se analizan corresponden a elementos que integran la estructura comunitaria, y sólo a un elemento integrante de la estructura ins-

titucional -el coordinador de zona-, que actúa en la fase ejecutiva. Esta instancia institucional es el nexo entre la Institución (INEA) y la estructura comunitaria, principalmente con el promotor y el comité.

Es importante reiterar que antes de la etapa de ejecución la estructura comunitaria es marginada y su participación no es permitida. En las etapas previas a la ejecución, las acciones corresponden única y exclusivamente a los elementos institucionales.

Un aspecto relevante observado a través de la evaluación de procesos, es la detección de acciones inhibitoras que funcionan como obstáculos de un proceso psicosocial requerido y promovido, ya que en él se sustenta el programa: la participación comunitaria.

Estas acciones provienen tanto del elemento institucional interviniente en la etapa de ejecución como de otros agentes de la estructura comunitaria, principalmente del comité de educación para adultos.

Por un lado se observa que las actividades programadas no se realizan en su totalidad, se omiten acciones fundamentales como es la de proporcionar información a la población acerca del programa que se ofrece; el ignorar la opinión comunitaria respecto a los supuestos beneficios que otorga; y anular la capacidad de decisión sobre la implantación y desarrollo del programa en la comunidad.

Queda claramente demostrada la divergencia y la distancia que existe entre el discurso y el hecho. El programa -a nivel documental-, parece convertirse en retórica.

El programa, ya en sí no participativo en su diseño, elaboración y estructuración, hecha de "arriba hacia abajo", se introduce arbitraria y autoritariamente a la comunidad de "a fuera hacia adentro".

Este inicio antidemocrático -contrario a lo establecido - en el texto del PROCEPA-, niega toda posibilidad de participación. Estas acciones verticales tendrán, por una parte, efectos negativos en el desarrollo y en el logro de los objetivos. Por otra parte, repercutirán en la participación de la comunidad, quedando anulada la posibilidad de que ésta se apropie del programa haciéndolo suyo y dándose la "transferencia" necesaria del programa para al programa de la comunidad.

La importancia que adquieren las distintas instancias -- -institucionales y comunitarias- actuantes en la etapa de ejecución, así como sus acciones y funciones durante el desarrollo del programa, hacen de la etapa operativa una fase fundamental, y en algún grado determinante de su éxito.

Por lo tanto, el detectar incongruencia entre lo programado y lo ejecutado conduce a una crítica enfática a la forma en que el programa se introduce y realiza en la comunidad estudiada. Esto contribuye al incremento de la incredulidad, pasividad y conformismo de los individuos que siempre han sido "obje

tos" de otros tantos programas que nunca llegaron a ser "suyos" y de los cuales no guardan ningún recuerdo, y menos aún beneficios.

Es así, que se encuentra una explicación de los resultados cuantitativos obtenidos: la marginación y la ausencia comunitaria en la implantación y en toda la ejecución del programa en la comunidad.

En consecuencia, puede considerarse que una de las causas de los resultados obtenidos es la forma antidemocrática y vertical en que se llevó a cabo el programa. Los destinatarios carecieron de toda posibilidad y medios para identificarse con él. Se les negó toda posibilidad y oportunidad de participación.

Sin embargo, a través de la evaluación de productos se pudo constatar que los resultados no se deben únicamente a la forma en que se realizó el programa, ni a la manera en que actuaron los distintos agentes.

A través de la evaluación de productos se ha podido profundizar un poco más sobre el aspecto relacionado al logro de objetivos, encontrando razones de fondo, es decir, derivadas del programa mismo y que pueden ser consideradas también como impedimentos y obstáculos para su éxito, así como para lograr una mayor participación responsable y eficaz por parte de la comunidad.

Para entender mejor este punto es necesario recordar una -



vez más, que el PROCEPA a pesar de presentarse como un programa sustentado en la participación comunitaria, ésta es requerida solamente a partir de la introducción e implantación del mismo. También existe cierta permisividad para participar en las etapas de evaluación y seguimiento, pero hay que señalar que ésto queda más bien a nivel de discurso. En la realidad los destinatarios casi siempre ignoran los resultados del programa, así como los de la evaluación que sobre él se hace.

Se hace referencia a lo anterior, pues la no participación en las primeras etapas del programa educativo, podría ser una explicación más del fracaso del programa en términos del logro de objetivos y de metas cuantitativas.

A lo largo de este estudio se ha podido detectar que existen ciertas contradicciones de fondo. ¿Quién señala las necesidades de la población? Esto es efectuado por lo técnicos y expertos encargados de programar y planear los distintos proyectos de desarrollo. En este caso se ha demostrado cómo el destinatario es marginado totalmente de estas primeras etapas. No es la comunidad quien analiza su contexto y problemática socioeconómica de tal forma que sean los mismos individuos quienes señalen sus carencias y asignen jerarquías y prioridades.

Por lo tanto se cuestiona la validez del programa para una comunidad, que si bien requiere lo que éste ofrece, existen otras necesidades y carencias más inmediatas e importantes que solucionar como es el problema de la sobrevivencia.

De la evaluación de productos se deriva una observación - básica y que confirma lo anterior. No parece existir una concordancia entre las necesidades e intereses prioritarios de la comunidad, y los beneficios que supuestamente el programa ofrece.

La necesidad educativa, si existe, no es fundamental. Para estos individuos lo primordial es resolver problemas primarios, inmediatos y cotidianos. De esta manera al no responder a demandas o carencias cotidianas y tangibles, el programa no se constituye en una necesidad prioritaria requerida para el - óptimo funcionamiento conductual del individuo. El PROCEPA carece de "significado", y el destinatario carece de interés en el programa. Esta falta de motivación tendrá como resultante - la poca o nula participación, es decir, la ausencia comunitaria en el programa.

Los resultados obtenidos confirman lo anterior. Una participación mínima en tiempo y en calidad, de tal forma que los - objetivos de autodidactismo y acreditación, aquí llamados inmediatos, no pueden cumplirse. Desde esta perspectiva -comparación de resultados con objetivos, concretamente con el autodidactismo, la acreditación y la certificación-, podría considerarse que el programa fracasó.

Sin embargo, independientemente de que los datos objetivos son irrefutables, es conveniente un análisis más profundo sobre estos aspectos. Es decir, se requiere un análisis cualitativo y no limitarse a lo mero cuantitativo.

Se cuestiona por un lado la posibilidad real de que se propicie, se dé y fomente una formación autodidacta en una población analfabeta y monolingüe, con todas las limitaciones de un medio marginado económica, social y culturalmente.

Por otro lado, se cuestiona la utilidad real del certificado de estudios en el desarrollo cotidiano y laboral de los habitantes de una población rural.

Por lo tanto, podría considerarse que desde la programación y definición de los objetivos -etapa en que los elementos comunitarios no intervienen-, el PROCEPA tiene poca probabilidad de éxito.

Sin embargo, se detecta un interés real, con carácter utilitario en el desarrollo individual, laboral y social, ante una carencia real: adquirir conocimientos elementales y básicos.

No es la posibilidad de contar con un documento oficial - que avale ciertos conocimientos lo que parece "motivar" al adulto hacia una acción concreta, sino la adquisición de habilidades específicas como son la lectoescritura, y el poder resolver operaciones elementales de matemáticas.

Estos conocimientos los demanda la población ya que los requiere para su vida cotidiana y para su desempeño laboral. - El acceso a conocimientos básicos y elementales sí parece cobrar un gran significado para el destinatario de una zona rural, mientras que en el programa la adquisición de esos conoci

mientos son considerados simplemente como el medio para acreditar y obtener la certificación oficial. Para los expertos y - programadores -estructura institucional-, la acreditación y la certificación es lo realmente importante, y el éxito del programa se mide en función del logro de estas metas.

Al no existir una concordancia entre los objetivos del - programa y las demandas concretas, inmediatas y prioritarias - de la población destinataria, se llega a la conclusión de la - necesidad de replantear los objetivos, ya que éstos no son visualizados como metas necesarias ni como beneficios concretos para la vida de los destinatarios.

Sin embargo, hay ciertos aspectos que no se toman en cuenta, o al menos no se les da la debida importancia. Es necesario resaltar que independientemente de los resultados cuantitativos, el programa parece haber cumplido, en cierto grado, con su función alfabetizadora así como de cohesionador social.

La potencialidad social que tiene el círculo de estudio - es minimizado y los logros del programa se pierden en datos y en el cumplimiento de metas, así como en llenar requisitos relacionados a las cuotas de atención, servicio de exámenes y expedición de certificados.

Se olvida así, la función esencial del programa, su carácter participativo que busca capacitar al individuo para lograr su mayor desarrollo individual, social, económico y cultural.

Aunque se reconocen limitaciones propias de los programas elaborados "fuera" de la comunidad, sin participación activa - de los destinatarios en el análisis contextual, programación, planeación y estructuración, no puede negarse el carácter alta mente participativo del PROCEPA a partir de la etapa ejecuto - ria.

Los resultados arrojados en la evaluación de productos, - específicamente en relación con la evaluación comunitaria, per miten detectar que no todos los objetivos tienen significado - para los individuos, pero también se constata la existencia de cierto interés hacia algunos.

Esto hace resurgir nuevamente la importancia que tiene la participación comunitaria en la ejecución del programa. Si des de un inicio, los destinatarios hubiesen participado activamen te, el programa hubiera sido modificado y adecuado sobre la - marcha.

Si el comité hubiera surgido de una asamblea comunitaria y éste hubiese funcionado como el conducto por el cual la comu nidad se responsabilizara del programa, y si las primeras ac - ciones de los elementos actuantes en la etapa ejecutoria, hu - bieran permitido, propiciado y apoyado la participación real - de los destinatarios, quizá los resultados serían diferentes. De esta manera, y de haberse logrado el éxito, éste sería no - un éxito del "programa", sino de la comunidad.

Siempre en relación con los resultados logrados, conviene

hacer dos observaciones consideradas importantes. Una respecto al tiempo, y otra a los recursos materiales y humanos para la realización del programa.

Respecto al tiempo y al cronograma propuesto para la realización de las actividades de la etapa operativa, se considera improcedente ya que limita y presiona a los elementos ejecutores.

Debe considerarse que la concepción del tiempo es también producto de una realidad social. Por lo tanto hay que tomar en cuenta que el individuo de una zona rural actúa con un ritmo propio, y el programa debiera ajustarse a la dinámica y al ritmo de la comunidad, y no al contrario.

Si los períodos de tiempo señalados para las distintas fases no fuesen rígidos, y no existiera la presión burocrática para la obtención pronta de resultados "objetivos" o "cuantitativos", es decir, de evaluaciones y acreditaciones logradas por los participantes, quizá la etapa de promoción lograría una mayor incorporación e identificación de los destinatarios con el programa.

Por otra parte parece contradictorio poner límites de tiempo y metas concretas en un proceso de aprendizaje inserto en la modalidad de los sistemas abiertos de enseñanza, ya que éstos dejan en libertad al estudiante para que éste se adapte a su tiempo, necesidades y circunstancias.

En relación a los recursos necesarios para que el programa se realice con éxito, debe resaltarse algunas de las limitaciones más serias enfrentadas durante la ejecución.

Los elementos humanos necesarios y requeridos para el buen funcionamiento y desarrollo del PROCEPA no pudieron ser incorporados debido a su inexistencia y a la ausencia de personas con la capacitación necesaria para involucrarse y efectuar ciertas funciones.

Esta limitación, aunada a la falta de recursos materiales y del apoyo institucional, repercutió obviamente en el desarrollo del programa y en sus resultados.

Al elaborar y planear los programas de desarrollo, en este caso educativos, a veces se olvida o ignora la situación precaria existente en las zonas marginadas a las que se destinan, y en las cuales se carecen de recursos humanos con los conocimientos y habilidades elementales para poder incorporarse y desempeñar actividades diversas para la ejecución.

En este caso se experimentó este tipo de obstáculo o limitante. Los requisitos de asesoría educativa, fundamental para el buen funcionamiento de los círculos de estudio, no pudieron cumplirse, por lo que tuvo que incorporarse los recursos humanos disponibles en la población.

La tarea alfabetizadora requiere de mayor capacitación, y de los mejores recursos humanos y materiales. Sin embargo, en-

la realidad, esta labor parece ser menospreciada ya que no se le da la suficiente importancia y el cuidado necesario a la capacitación requerida para llevar a cabo esta función educativa.

La desigualdad de la distribución de los recursos materiales y humanos de la educación, se repite en este programa destinado a los adultos. Así como los elementos menos capacitados y con menor experiencia en el campo y ejercicio educativo y pedagógico son enviados a las zonas rurales y menos favorecidas económica y socialmente, de la misma manera se asigna la tarea alfabetizadora a aquellos elementos que cuentan con menor escolaridad y mínimos conocimientos, y por supuesto ninguna preparación pedagógica ni didáctica.

Quizá convendría reflexionar sobre este aspecto y hacer algunos replanteamientos, pues las condiciones de ignorancia, monolingüismo, y carencia total de los conocimientos básicos y elementales, hacen de la alfabetización una tarea ardua.

En sí alfabetizar, es una tarea que requiere de ciertos conocimientos no sólo de didáctica y pedagogía, sino de la conducta humana. El alfabetizador requiere del conocimiento de su realidad, así como de una gran capacidad de relacionarse socialmente, desarrollando formas de comunicación igualitarias y horizontales.

Como una consideración final es importante señalar que el PROCEPA es concebido y elaborado con base en la perspectiva prevaliente de la educación para adultos, a partir de la dé-



cada de los años 70.

Según este enfoque la educación para adultos se caracteriza por a) la multisectorialidad que asume; b) la educación integral del adulto, cuyo eje central en toda acción gira en torno a la capacitación en y para el trabajo; y, c) apela el uso de diferentes recursos, entre ellos la educación abierta, no-formal o extraescolar<sup>5</sup>.

Este nuevo enfoque está constituido por dos principios fundamentales. Uno es la participación, donde el adulto ya no se considera un objeto, sino el sujeto de su propio proceso educativo. Se sienta así la base de la educación participativa la cual pretende "lograr la participación de los adultos, de los grupos y de las comunidades en la adopción de decisiones en todos los niveles del proceso educativo, en particular en la determinación de las necesidades, en la elaboración de programas de estudio, en la ejecución y evaluación, y en la determinación de actividades educativas con arreglo a la transformación del medio laboral y de la vida de los adultos"<sup>6</sup>.

Otro principio relevante y medular es el "reconocer que cada adulto, en virtud de su experiencia vivida, es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo en que participa"<sup>7</sup>.

De esta forma se reconoce "la potencialidad del adulto para asumir su proceso educativo en un permanente proceso de autoeducación e inter-aprendizaje"<sup>8</sup>.

Si se consideran los aspectos fundamentales de la educación participativa, el PROCEPA no puede ser aceptado como un programa genuinamente participativo.

Al analizar y evaluar este programa puede observarse que no corresponde del todo y no puede ser ubicado plenamente dentro de esta concepción o perspectiva.

Aunque ha podido detectarse un alto grado participativo - al nivel documental, ya que la participación es la base y el sustento del programa, sin embargo los elementos que conforman la estructura comunitaria -en particular los destinatarios- participan en todo el proceso.

En el programa evaluado son agentes extraños a la comunidad -estructura institucional- quienes hacen el estudio de la población, toman los datos necesarios y se los llevan para ser usados en contextos institucionales que para los intereses y necesidades de la comunidad estudiada son ajenos<sup>9</sup>.

De esta forma la población es considerada como el objeto de la investigación, "queda al margen y por tanto, privada de los logros del proceso de aprendizaje que, para su vida personal y social como experiencia vital, proporciona una investigación participativa"<sup>10</sup>.

Pudiera afirmarse que ésto se constituye en uno de los problemas de fondo a que se enfrenta el PROCEPA, lo cual significa que es necesario que el adulto participe en forma más ac-

tiva y totalizadora tanto en su proceso de aprendizaje, como - en el desarrollo de su realidad social.

Si bien se entiende y acepta la necesaria presencia de ex pertos y técnicos encargados de la elaboración de programas, - dada la situación de marginación social, económica y cultural que viven especialmente las poblaciones rurales, sin embargo, es inexplicable e inaceptable el ignorar y marginar a la comunidad quitándole el derecho a opinar y decidir sobre sus necesidades, carencias, y formas de ver y sentir sus problemas, así como de solucionar y modificar su realidad.

Al analizar el texto del PROCEPA -el discurso-, se observa el manejo de términos y conceptos relacionados con la investigación participativa -"educación y capacitación del adulto - para el desarrollo rural, dentro de los procesos de educación no-formal"<sup>11</sup>-, pretendiendo así presentarlo como un programa - netamente participativo, y ubicarlo dentro de este nuevo enfoque educativo.

Sin considerar las etapas que corresponden a la estructura institucional, es decir, tomando en cuenta solamente a partir de la etapa de ejecución, el programa enfatiza la participación de los elementos de la estructura comunitaria. Es aquí donde se pretende darle cierto matiz participativo incorporando en el discurso algunos aspectos relacionados con la investigación participativa.

Se menciona así la necesidad de "un proceso permanente de

investigación participativa (donde) el promotor y el usuario - estudian la comunidad al mismo tiempo que estudian los libros de texto, y confrontan ambos conocimientos"<sup>12</sup>.

Se señala que "la finalidad inmediata de la autoinvestigación es detectar las necesidades específicas de aprendizaje, a partir de su diagnóstico de la comunidad: sus necesidades, sus recursos, de los servicios institucionales disponibles"<sup>13</sup>.

También se manifiesta la necesidad de evaluar el programa cuantitativa y cualitativamente, con la intervención de agentes comunitarios e institucionales.

Respecto al proceso de aprendizaje se propone una metodología participativa para la educación de adultos: "el modelo - del autodidactismo solidario"<sup>14</sup>, del cual algunas de las ideas principales son:

- a) el grupo es maestro de cada uno de sus miembros;
- b) el grupo es asesor de cada uno de sus miembros;
- c) el estudiante adulto persevera en la medida en que se le - trate como adulto;
- d) el estudiante adulto persevera en la medida en que el estudio le de una respuesta a sus inquietudes e intereses inmediatos;
- e) el adulto afirma su aprendizaje practicando lo que estudia;
- f) el aprendizaje es un proceso dialéctico, es decir una confrontación entre conceptos nuevos y experiencia anteriores;
- g) no hay un verdadero aprendizaje sin la práctica de lo aprendido.

Lo anterior demuestra que el PROCEPA -al menos en su discurso y a nivel contextual-, si bien no puede ser considerado como una investigación participativa, como un programa realmente participativo en todo su proceso, sin embargo, existen ciertos enunciados que posibilitan el que la comunidad se transforme de "objeto" a "sujeto activo".

Esto podrá lograrse cuando el programa se identifique realmente con las necesidades comunitarias, la población haga suyo el programa, se apropie de él y participe conjuntamente con el investigador -instancia institucional-, y se logre fusionar el conocimiento técnico y científico con el conocimiento popular.

La propuesta participativa con que se cuenta promueve acciones que pueden minimizar los efectos de un programa estructurado verticalmente, y enfatizar la necesidad de que el programa diseñado para una comunidad, se transforme en un programa de la comunidad.

Esta transferencia podrá ser lograda solamente con la identificación e involucramiento consciente y responsable del individuo, resultado de una conducta participativa: de una apropiación del programa con todo lo que implica: opinando, decidiendo, modificando y valorando todo el proceso.

Puede considerarse por tanto que la etapa operativa del programa resulta determinante, donde la responsabilidad de los elementos actuantes es fundamental, y en donde la instancia comunitaria es indispensable e insustituible.

Sin embargo, si se considera que la participación es "un derecho de los individuos de intervenir en las acciones que son necesarias para su desenvolvimiento individual, familiar, vecinal y nacional"<sup>15</sup>, resulta necesario e indispensable que el adulto participe "en todo y cada uno de los elementos del ciclo orgánico de la administración de los programas"<sup>16</sup>.

¿Por qué no intentar y promover que sea la misma población quien en diálogo permanente con los expertos, realice un análisis de su contexto y realidad, defina sus necesidades, decida sobre los medios para lograr un cambio individual y colectivo, e intervenga en el proceso de evaluación y seguimiento del programa?

Si se enfatizara, propiciara y promoviera la participación de los adultos en todo el proceso, "investigación, planeación, organización, ejecución, evaluación, seguimiento y coordinación"<sup>17</sup>, el PROCEPA sería un programa realmente participativo, "donde los investigadores y los investigados son parte del proceso que modifica o transforma el medio sobre el cual intervienen"<sup>18</sup>.

Solo desde esta perspectiva el hombre no sería el objeto sino "el sujeto de su propio proceso de formación y de realización"<sup>19</sup>, y la educación para adultos sería entendida no como "una educación para el hombre, sino con el hombre; y de ahí ha de surgir un participante activo, consciente de sus responsabilidades y derechos, capaz de comprender la realidad en la cual se desenvuelve y con una actitud crítica frente a los factores

que inciden negativamente en el pleno ejercicio de su legítima aspiración de incorporarse integral y eficientemente al proceso de desarrollo de su país"<sup>20</sup>.

Por último, hay que decir que es indudable que el PROCEPA mantiene una tendencia participativa, ya que se enfatiza la importancia de que la población destinataria sea el sujeto del propio proceso educativo.

Sin embargo es necesario otorgar mayor importancia al hecho de que la comunidad destinataria conozca realmente el programa, y decida consciente y responsablemente, si éste responde efectivamente a sus intereses. Es decir, que sea el propio destinatario quien decida si se realiza o no el programa en su comunidad.

Si bien este tipo de programas, hasta cierto grado participativos, no incorporan al beneficiario en el proceso de investigación y organización de los mismos, sin embargo, debiera señalarse enfáticamente la indispensabilidad de que exista una decisión propia-comunitaria respecto a su incorporación al programa educativo -concretamente el PROCEPA-, o a cualquier otro tipo de programa propuesto.

Si se logra que la población se identifique al menos con algunos de los objetivos que el programa se propone; si se intenta efectivamente que sea el propio individuo quien decida y señale qué beneficio podría obtener del programa educativo, és to sería un primer paso -primordial e indispensable-, para po-

der desarrollarlo.

Si el programa se ejecuta conjuntamente entre los agentes institucionales y los elementos de la estructura comunitaria, -ésto conduciría al logro de las metas del PROCEPA. Esto significa que el comité de educación para adultos, como la principal instancia comunitaria, tiene que funcionar en la etapa operativa como el medio por el cual toda la población se involucre y se haga responsable de su ejecución y desarrollo.

Por tanto puede afirmarse que las primeras acciones son -fundamentales para que el programa se lleve a cabo con éxito.

Considerando y generalizando a otros programas que se conciben y elaboran sin la intervención de la población destinataria, pero que enfatizan y requieren de la participación de los beneficiarios considerándolos sujetos de todo el proceso, puede afirmarse que si no se logra que los individuos conozcan, -entiendan y acepten lo que se les ofrece, los esfuerzos para -que el programa funcione serán casi imposibles e infructuosos.

La participación conjunta de la estructura comunitaria con la estructura institucional, al menos en la etapa ejecutoria, resulta insustituible ya que como ha sido señalado, las necesidades de la población -supuestas y diagnosticadas por agentes extraños a la comunidad: instancias institucionales-, podrían no corresponder en todo a las necesidades realmente sentidas -por la población.



Esto sólo podría corregirse sobre la marcha, modificando o eliminando objetivos, o enfatizando aquéllo que responda en forma más directa e inmediata a los intereses de la población, estableciendo y proponiendo nuevas metas.

Si realmente se desea que la educación para los adultos - sea un proceso de educación participativa, es decir, que se conciba en el marco de la investigación participativa, resulta obvia la necesidad de modificar el programa estableciendo la intervención directa del beneficiario desde el inicio del proceso, es decir, desde las etapas previas a la ejecución.

Esto resulta difícil -si no imposible-, dada la situación y origen de este tipo de programas con matices y tónicas participativas. No siempre parece "conveniente" que un programa educativo promueva la participación real y efectiva de los destinatarios, participación que tiene como fin el cambio y la modificación de lo establecido.

Por otra parte, si se considera la situación de marginalidad -económica, social, política y cultural-, en que se encuentra la inmensa mayoría de los pobladores de las zonas rurales del país, puede entenderse y justificarse la intervención de agentes extraños, no comunitarios -técnicos y expertos-, en la estructuración de estos programas.

Sin embargo, se ha podido constatar que este tipo de programas elaborados de "arriba hacia abajo", e introducidos de "afuera hacia adentro", pero en los cuales se enfatiza la par-

participación y se reconoce y establece que ésta es el sustento - del programa para lograr sus propósitos exitosamente, contiene argumentos y acciones con posibilidades de sustituir esta verticalidad con relaciones horizontales e igualitarias entre las dos estructuras actuantes: la institucional y la comunitaria.

Si se logra que el beneficiario acepte un programa, no como uno más que se le impone a la población, sino como un programa que se propone, y que una vez conocidas sus bondades y beneficios se acepta involucrarse e incorporarse en todo el proceso y desarrollo, se sienta así la primera base participativa pudiéndose suponer la existencia de más posibilidades y mayores probabilidades de éxito.

La transferencia del programa para al programa de se constituye, para este tipo de programas, en una necesidad y requerimiento institutuable. Sólo dándose esta transferencia, los errores, fallas o limitaciones del programa diseñado por elementos no comunitarios, podrán ser señalados y corregidos por los mismos participantes.

Si los elementos comunitarios se mantienen al margen, y solamente asumen la función de objetos del programa, los objetivos propuestos no responderán del todo a las necesidades de la población, y el programa no podrá ser desarrollado con éxito.

Aún que el PROCEPA sea un programa matizado con enuncia-

dos, términos y objetivos participativos; a pesar de que la - participación sea señalada como la base y el sustento del programa; si la instancia comunitaria no se constituye en el sujeto activo, identificándose con el PROCEPA y haciéndolo suyo, - los resultados serán un reflejo de la ausencia comunitaria, el desinterés hacia el programa y sus beneficios, y la lejanía y distanciamiento social tanto hacia los elementos externos, como entre los elementos internos.

Todo ésto redundará en un fracaso más de los muchos intentos institucionales por concebir, elaborar y destinar programas con miras a lograr un desarrollo socioeconómico y cultural de las poblaciones marginadas, carentes de los beneficios del progreso y del desarrollo económico del país.

## REFERENCIAS

### INTRODUCCION

- 1/ René Sanchinelli Fernández, "Ensayo sobre andragogía y educación cooperativa: de la educación tradicional a la educación participativa", en Educación no formal para adultos, algunos temas, Biblioteca CENAPRO de educación no formal, Año IV, No. 10/1981, p. 3.
- 2/ Ibid, p. 3.
- 3/ Ibid, p. 4.
- 4/ Ibid, p. 4.
- 5/ Ibid, p. 5.
- 6/ Ibid, p. 6.
- 7/ Ibid, p. 6.
- 8/ Paulo Freire, La educación como práctica de la libertad, - (Ed. Siglo XXI, 27a. Edición, México 1980) pp. 90-92.

### CAPITULO I

- 1/ Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, Coord. (et. al.), Historia de la educación pública en México, (Fondo de Cultura Económica, México 1981) p. 20.
- 2/ Ibid, pp. 20-21.
- 3/ Ibid, p. 22.
- 4/ Ibid, p. 32.
- 5/ Ibid, pp. 75-79.
- 6/ Ibid, p. 147.
- 7/ Ibid, p. 159.
- 8/ Ibid, p. 274.
- 9/ Ibid, pp. 276-277.

- 10/ Ibid, p. 309.
- 11/ Ibid, p. 324.
- 12/ Ibid, pp. 329-331.
- 13/ José Teóduo Guzmán, Alternativas para la educación en México, (Ed. Gernika, 3a. Edición, México 1983) p. 132.
- 14/ Pablo Latapí, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, (Ed. Nueva Imágen, 4a. Edición, México 1984, - p. 57.
- 15/ Ibid, pp. 60-61.
- 16/ Ibid, p. 65.
- 17/ Ibid, p. 66.
- 18/ Fernando Solana, Op. citus, p. 416.
- 19/ Pablo Latapí, Op. citus, p. 67.
- 20/ José Teóduo Guzmán, Op. citus, p. 261.
- 21/ Iván Espinosa D.B., "La situación actual de la educación en México", Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de - Voluntariado Promocional y Educativo, Mayo 1977, Guadalajara, Jal., México: MIMEO. p. 8.
- 22/ José Teóduo Guzmán, Op. citus, p. 237.
- 23/ Dolores Mercado, Problemas educativos en el mundo actual, Programa de actualización y formación de profesores, Area Pedagógica, Módulo 1, Dirección Académica, CAPP, Colegio de Bachilleres; México 1979, pp. 30-31.
- 24/ José Teóduo Guzmán, Op. citus, p. 239.
- 25/ Secretaría de Educación Pública, Antecedentes y situación actual de la educación para adultos, Documento de trabajo interno, D.G.E.A., SEP, México 1981, p. 12.
- 26/ José Teóduo Guzmán, Op. citus, p. 214.
- 27/ Alfonso Castillo, Luz María Castro, Arturo Sáenz, "Educa- ción de adultos en México", en Ensayos sobre la educación de - los adultos en América Latina, Coord. Carlos Alberto Torres, - Centro de Estudios Educativos A.C. México 1982, p. 232.
- 28/ Secretaría de Educación Pública, Op. citus, p. 12.
- 29/ Alfonso Castillo, Op. citus, p. 237.
- 30/ José Teóduo Guzmán, Op. citus, p. 238.
- 31/ Ibid, p. 214.
- 32/ Ibid, pp. 242-243.
- 33/ Ibid, p. 216.
- 34/ Ibid, p. 84.
- 35/ Ibid, pp. 84-85.
- 36/ Ibid, pp. 174-175.
- 37/ Ibid, pp. 155-156.
- 38/ Secretaría de Educación Pública, El sistema abierto de e- ducación para adultos, Documento de trabajo interno, D.G.E.A., SEP. México 1981, p. 3.

- 39/ Pablo Latapí, Op. citus, p. 70.
- 40/ José Teóduo Guzmán, Op. citus, p. 240.
- 41/ Ibid, p. 263.
- 42/ Alfonso Castillo, Op. citus, p. 247.
- 43/ Ibid, p. 248.
- 44/ Ibid, p. 248.
- 45/ Ibid, p. 232.
- 46/ Ibid, p. 232.
- 47/ Intervención del Lic. Fernando Zertuche Muñoz, Director General del Instituto Nacional para la Educación de Adultos, - ante la comisión de Educación Pública de la H. Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. México, 18 de noviembre de --- 1986.
- 48/ Alfonso Castillo, Op. citus, p. 233.
- 49/ Fernando Solana, Op. citus, p. 66.
- 50/ Ibid, p. 80.
- 51/ Ibid, p. 126.
- 52/ Ibid, p. 203.
- 53/ Alfonso Castillo, Op. citus, p. 234.
- 54/ Ibid, p. 234.
- 55/ Ibid, p. 234.
- 56/ Ibid, p. 235.
- 57/ Fernando Solana, Op. citus, p. 409.
- 58/ Ibid, pp. 409-410.
- 59/ José Teóduo Guzmán, Op. citus, p. 198.
- 60/ Alfonso Castillo, Op. citus, p. 235.
- 61/ Ibid, p. 235.
- 62/ Ibid, p. 236.
- 63/ Ibid, p. 236.
- 64/ Ibid, p. 237.
- 65/ Intervención del Lic. Fernando Zertuche Muñoz, Op. citus.
- 66/ Secretaría de Educación Pública, "Sistemas abiertos de educación extraescolar", en Diagnóstico del Sistema Educativo - Nacional, Dirección General de Planeación, SEP. México, mayo - 1977. Citado en "Problemática de la educación para adultos en el caso de México" por Iván Espinosa D.B. México, pp. 218-219.
- 67/ Alfonso Castillo, Op. citus, p. 232.
- 68/ Intervención del Lic. Fernando Zertuche Muñoz, Op. citus.
- 69/ José Teóduo Guzmán, Op. citus, p. 86.
- 70/ Iván Espinosa D.B., Op. citus, p. 219.
- 71/ Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Gaceta Estadística No. 5, Enero 1987, Publicación bimestral, INEA, SEP. pp. 6-7.

- 72/ Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Op. citus, p. 11.
- 73/ Iván Espinosa D.B., Op. citus, p. 220.
- 74/ Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Op. citus, p. 13.
- 75/ Ibid, p. 15.
- 76/ Ibid, p. 21.
- 77/ Fernando Solana, Op. citus, pp. 207-209.
- 78/ José Teódulo Guzmán, Op. citus, p. 176.
- 79/ Alfonso Castillo, Op. citus, p. 241.
- 80/ Ibid, p. 241.
- 81/ Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Op. citus, pp. 27 y 29.

## CAPITULO II

- 1/ Secretaría de Educación Pública, Antecedentes..., Op. ci - tus, p. 26.
- 2/ Secretaría de Educación Pública, El promotor de Educación para Adultos, Documento de trabajo interno, D.G.E.A., SEP, — México 1981, p. 3.
- 3/ Secretaría de Educación Pública, Antecedentes..., Op. ci - tus, pp. 26-27.
- 4/ Ibid, p. 27.
- 5/ Ibid, p. 27.
- 6/ Ibid, p. 28.
- 7/ Secretaría de Educación Pública, El promotor..., Op. citus, p. 4.
- 8/ Ibid, p. 6.
- 9/ Ibid, pp. 7-8.
- 10/ Ibid, pp. 8-9.
- 11/ Ibid, p. 9.
- 12/ Ibid, pp. 9-10.
- 13/ Ibid, p. 10.
- 14/ Ibid, p. 13.
- 15/ Secretaría de Educación Pública, El sistema abierto..., Op. citus, p. 16.
- 16/ Ibid, p. 19.
- 17/ Ibid, p. 19.
- 18/ Ibid, p. 19.

CAPITULO III

- 1/ Carol H. Weiss, Investigación evaluativa, (Ed. Trillas, - 4a. Edición, México 1983) p. 16.
- 2/ Ibid, p. 39.
- 3/ Ibid, p. 39.
- 4/ Ibid, p. 39.
- 5/ Ibid, p. 40.
- 6/ Ibid, p. 40.
- 7/ Samuel P. Hayes, Evaluación de los proyectos de desarro - llo, (Fundación FOESSA, España 1966) p. 22.
- 8/ Ibid, pp. 22-23.
- 9/ Leonel Zúñiga Molina, "Evaluación de Proyectos Educativos en el marco de procesos de desarrollo", Curso-Taller Regional sobre Educación de Adultos y Desarrollo Rural Integrado en apo yo a la coordinación de campo de los PREDI-Nacionales, Fase: E ducación Presencial, del 4 al 30 de octubre de 1982, CREFAL, - México. pp. 2-6.
- 10/ Ibid, pp. 2-6.
- 11/ Ibid, pp. 6-7.
- 12/ Ibid, p. 37.
- 13/ Ibid, p. 39.
- 14/ Ibid, pp. 8-10.
- 15/ Ibid, pp. 11-12.
- 16/ Ibid, p. 11.
- 17/ Ibid, pp. 10-11.
- 18/ Ibid, pp. 13-14.
- 19/ Thomas J. La Belle, Educación no-formal y cambio social - en América Latina, (Ed. Nueva Imágen, México 1980) p. 149.
- 20/ Ibid, pp. 89-90.
- 21/ Ibid, p. 90.
- 22/ Ibid, pp. 142-143.
- 23/ Ibid, p. 149.
- 24/ Ibid, p. 100.

CAPITULO IV

- 1/ Joseph Nuttin, Teoría de la motivación humana. De la nece-



idad al proyecto de acción, (Ed. Paidós, Barcelona, España -- 1982) p. 14.

- 2/ Ibid, pp. 24-25.
- 3/ Pablo Latapí, Op. citus, pp. 67-69.
- 4/ Ibid, p. 66.
- 5/ Emma León Vega, "Participación y capacitación campesina", México 1985, MIMEO. p. 15.
- 6/ Ibid, p. 10.
- 7/ Ibid, p. 10.
- 8/ Ibid, p. 15.
- 9/ Ibid, p. 15.
- 10/ Ibid, p. 16.
- 11/ Ibid, p. 18.
- 12/ Ibid, p. 18.
- 13/ Ibid, p. 21.
- 14/ Ibid, p. 21.
- 15/ Ibid, p. 20.
- 16/ Ibid, pp. 18-19.
- 17/ Ibid, p. 14.
- 18/ Ibid, p. 29.
- 19/ Leonel Zúñiga Molina, Op. citus, p. 39.
- 20/ Emma León Vega, Op. citus, p. 27.
- 21/ Joseph Nuttin, Op. citus, p. 13.
- 22/ Ibid, pp. 24-25.
- 23/ Ibid, p. 31.
- 24/ Ibid, pp. 27-29.
- 25/ Ibid, pp. 27-29.
- 26/ Ibid, p. 14.
- 27/ Ibid, pp. 65-66.
- 28/ Ibid, p. 68.
- 29/ Ibid, p. 76.
- 30/ Ibid, pp. 48-49.
- 31/ Ibid, p. 13.
- 32/ Ibid, p. 45.
- 33/ Ibid, pp. 24-25.
- 34/ Ibid, pp. 67-69.
- 35/ Leticia Cordero S., "Organización y participación de la - comunidad en la Educación Básica para Adultos", Ponencia pre - sentada por la Dirección de Educación Básica del Instituto Na - cional para la Educación de los Adultos, México, Junio de 1985 MIMEO, p. 4.
- 36/ Ibid, p. 5.
- 37/ Ibid, p. 3.
- 38/ Ibid, p. 5.
- 39/ Ibid, p. 2.
- 40/ Ibid, p. 5.

- 41/ Ibid, p. 2.
- 42/ Ibid, p. 2.
- 43/ Ibid, p. 1.
- 44/ Ibid, p. 1.
- 45/ Ibid, p. 12.
- 46/ Ibid, p. 12.
- 47/ Ibid, p. 7.

## CAPITULO V

- 1/ Guillermo Michel Sinner, "Algunas reflexiones sobre la -- motivación en la educación de adultos", en Educación no-formal para adultos, algunos temas, Biblioteca CENAPRO de educación -- no formal, Año III, No. 9/1980, p. 19.
- 2/ Leonel Zúñiga Molina, Op. citus, pp. 6-7.
- 3/ Secretaría de Educación Pública, El promotor..., Op. ci-- tus, p. 10.
- 4/ Ibid, pp. 13-14.
- 5/ Ibid, p. 37.
- 6/ Ibid, p. 7.
- 7/ Ibid, p. 5.
- 8/ Ibid, p. 5.
- 9/ Rosa del Consuelo Mata, "La participación comunitaria en la educación", Ponencia presentada por la Dirección de Promo -- ción Cultural del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México, Abril de 1985, MIMEO, p. 4.

## CAPITULO VI

- 1/ Leonel Zúñiga Molina, Op. citus, p. 37.
- 2/ Guillermo Michel Sinner, Op. citus, p. 14.
- 3/ Joseph Nuttin, Op. citus, p. 13.
- 4/ Yolanda Sanguinetti, "La participación en las investiga -- ciones para los procesos de desarrollo y cambio social", Con -- greso Nacional de Investigaciones Educativas, 1983, citado por Emma León Vega en "Participación y capacitación campesina", Mé -- xico 1985, MIMEO. p. 20.
- 5/ Yolanda Sanguinetti, "Metodología participativa", México, Segunda Conferencia Interamericana de Educación para la Salud, 1984, citado por Emma León Vega en "Participación y capacita --

ción campesina", México 1985, MIMEO. p. 21.

6/ Secretaría de Educación Pública, El sistema abierto..., - Op. citus, p. 3.

7/ Jorge Martínez Sánchez, "Diversos enfoques sobre la educación de adultos", en Educación no formal para adultos, algunos temas, Biblioteca CENAPRO de educación no formal, Año III, - No. 6/1980, p. 21.

8/ Ibid, p. 21

9/ C. Selltiz, M. Jahoda, M. Deutsch, S.W. Cook, Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales, (Ed. RIALP, S.A., -- Madrid 1965, 7a. Edición) p. 267.

10/ Ibid, p. 276.

#### CONSIDERACIONES FINALES

1/ Secretaría de Educación Pública, Antecedentes..., Op. citus, p. 28.

2/ Leticia Cordero S., Op. citus, p. 4.

3/ Ibid, p. 4.

4/ Ibid, p. 5.

5/ René Sanchinelli Fernández, Op. citus, p. 6.

6/ Ibid, p. 7.

7/ Ibid, p. 7.

8/ Ibid, p. 7.

9/ Yolanda Sanguinetti Vargas, "Factores esenciales de la metodología de investigación participativa para América Latina", en Educación no formal para adultos, algunos temas, Biblioteca CENAPRO de educación no formal, Año IV, No. 2/1981, p. 8.

10/ Ibid, p. 8.

11/ Ibid, p. 3.

12/ Secretaría de Educación Pública, El promotor..., Op. citus, p. 14.

13/ Ibid, pp. 14-15.

14/ Ibid, pp. 22-27.

15/ Yolanda Sanguinetti Vargas, Op. citus, citado por Emma - León Vega en "Participación y capacitación campesina", Op. citus, p. 20.

16/ René Sanchinelli Fernández, Op. citus, p. 11.

17/ Ibid, p. 11.

18/ Yolanda Sanguinetti Vargas, Op. citus, p. 7.

19/ René Sanchinelli Fernández, Op. citus, p. 10.

20/ Ibid, p. 10.

## BIBLIOGRAFIA

- Cordero S. Leticia, "Organización y participación de la comunidad en la Educación Básica para Adultos", Ponencia presentada por la Dirección de Educación Básica del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México, Junio de 1985. MIMEO. Págs. 13.
- Espinosa D.B. Iván, "La situación actual de la educación en México", Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Voluntariado Promocional y Educativo, Mayo 1977, Guadalajara, Jal., México. MIMEO.
- \_\_\_\_\_, "Problemática de la educación para adultos en el caso de México", México 1977.
- Freire Paulo, La educación como práctica de la libertad, Ed. - Siglo XXI, 27a. Edición, México 1980. Págs. 151.
- Guzmán José Teódulo, Alternativas para la educación en México, Ed. Gernika, 3a. Edición, México 1983. Págs. 310.
- Hayes Samuel P., Evaluación de los proyectos de desarrollo, Fundación FOESSA, España 1966. Págs. 206.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Gaceta Estadística No. 5, Enero 1987, Publicación bimestral, INEA, SEP. Págs. 47.
- La Belle Thomas J., Educación no formal y cambio social en América Latina, Ed. Nueva Imágen, México 1980. Págs. 288.
- Latapí Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México, - 1970-1976, Ed. Nueva Imágen, México 1984, 4a. Edición, -- Págs. 256.
- León Vega Emma, "Participación y capacitación campesina", México, 1985. MIMEO. Págs. 34.
- Martínez Sánchez Jorge, "Diversos enfoques sobre la educación de adultos", en Educación no formal para adultos, algunos temas, Biblioteca GENAPRO de educación no formal, Año III, No. 6/1980, México.
- Mata Rosa del Consuelo, "La participación comunitaria en la educación", Ponencia presentada por la Dirección de Promoción Cultural del Instituto Nacional para la Educación de los A dultos, México, Abril de 1985. MIMEO. Págs. 8.

- Mercado Dolores, Problemas educativos en el mundo actual, Programa de actualización y formación de profesores, Area Pedagógica, Módulo 1, Dirección Académica, CAPF, Colegio de Bachilleres, México 1979. Págs. 44.
- Michel Sinner Guillermo, "Algunas reflexiones sobre la motivación en la educación de adultos", en Educación no formal para adultos, algunos temas, Biblioteca CENAPRO de educación no formal, Año III, No. 9/1980. México.
- Nuttin Joseph, Teoría de la motivación humana. De la necesidad al proyecto de acción, Ed. Paidós, Barcelona, España --- 1982. Págs. 221.
- Sanchinelli Fernández René, "Ensayo sobre andragogía y educación cooperativa: de la educación tradicional a la educación participativa", en Educación no formal para adultos, algunos temas, Biblioteca CENAPRO de educación no formal, Año IV, No. 10/1981. México.
- Sanguinetti Vargas Yolanda, "Factores esenciales de la metodología de investigación participativa para América Latina", en Educación no formal para adultos, algunos temas, Biblioteca CENAPRO de educación no formal, Año IV, No. 2/1981. --- México.
- Selltiz C., Jahoda M., Deutsch M., Cook S.W., Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales, Ed. RIALP, S.A., Madrid, 7a. Edición, 1965. Págs. 670.
- Secretaría de Educación Pública, Antecedentes y situación actual de la educación para adultos, Documento de trabajo interno, Dirección General de Educación para Adultos, SEP México 1981. Págs. 34.
- 
- \_\_\_\_\_, El Promotor de Educación para Adultos, Documento de trabajo interno, Dirección General de Educación para Adultos, SEP. México 1981. Págs. 59.
- 
- \_\_\_\_\_, El sistema abierto de educación para adultos, Documento de trabajo interno, Dirección General de Educación para Adultos, SEP. México 1981. --- Págs. 24.
- Solana Fernando, Cardiel Reyes Raúl, Bolaños Martínez Raúl, -- (Coord.), Historia de la educación pública en México, Secretaría de Educación Pública, Ed. Fondo de Cultura Económica. México 1981. Págs. 645.
- Torres Carlos Alberto, (Coord.), Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina, Centro de Estudios Educativos A.C., Colección Estudios Educativos 7, México 1982. --- Págs. 689.

Weiss Carol, Investigación Evaluativa, Ed. Trillas, 4a. Edición, México 1983. Págs. 183.

Zúñiga Molina Leonel, "Evaluación de proyectos educativos en el marco de procesos de desarrollo", Curso-Taller Regional sobre Educación de Adultos y Desarrollo Rural Integrado en apoyo a la coordinación de campo de los PREDI-Nacionales, Fase: Educación Presencial, del 4 al 30 de octubre de 1982, CREPAL, México. Mimeo. Págs. 51.

## APENDICE 1

### PROGRAMA DE PROMOTORES COMUNITARIOS DE EDUCACION PARA ADULTOS (PROCEPA)+

Este programa se concibió inicialmente para el medio rural, sin embargo se ha extendido a zonas urbanas marginadas.

#### 1. ANTECEDENTES.

En 1980 el sistema CONASUPO distribuyó gratuitamente los libros de PRIMARIA para Adultos en cerca de 4,000 comunidades. Podría pensarse que esta distribución masiva de materiales garantiza el acceso de los adultos a la educación básica; sin embargo no sucede así. De acuerdo con los informes de la Dirección de Acreditación y Certificación en 1980 fueron aplicados exámenes en 703 comunidades, entre 150 y 200 comunidades al mes.

A pesar de que los libros fueron diseñados para facilitar el autodidactismo, para organizar eficazmente su estudio los adultos requieren orientación, asesoría, apoyo; esto no siempre lo pueden proporcionar los asesores voluntarios, tampoco los concesionarios de CONASUPO, muchos de los cuales no concluyeron su educación básica.

Si bien es cierto que los índices de acreditación y certificación son insuficientes para medir el avance de la educación para adultos sobre todo en el medio rural, donde el interés del adulto se dirige más hacia la obtención de conocimientos ú

+ Fuente: SEP, Dirección General de Educación para Adultos, Documento interno, "Antecedentes y situación actual de la educación para adultos", 1981. Págs. 25-33.

tiles que hacia la acreditación de los mismos, son un indicador confiable de que en muchas comunidades donde se distribuyen libros no se da, al menos sistemáticamente, el proceso de aprendizaje.

Ante esta problemática y con el objeto de asegurar el vínculo entre los materiales y el estudio, de evitar la deserción y de racionalizar recursos, la D.G.E.A. inició en agosto de 1980 el programa denominado "Vinculación con tiendas CONASUPO" o "Promotores comunitarios de educación para adultos (PROCEPA)"

El programa consiste en expandir el servicio educativo en comunidades donde hay una tienda CONASUPO, organizando mediante la decisión y acción de la propia comunidad, comités y promotores de educación para adultos.

## 2. OBJETIVOS

El proyecto se propone asegurar que los adultos que se interesen por el material de estudio en las tiendas y bodegas CONASUPO, reciban la orientación y el apoyo necesario para conducir exitosamente su aprendizaje, si es posible hasta la etapa de acreditación de conocimientos.

La orientación y el apoyo referidos permitirán:

- Incorporar a un mayor número de adultos en la educación básica.
- Organizar círculos de estudio.
- Alistar y capacitar asesores.
- Difundir información correcta sobre los servicios.
- Obtener más oportunamente los materiales de estudio.
- Promover la inscripción y presentación de exámenes en más comunidades.
- Facilitar el acceso a otros contenidos educativos de tipo informal.
- Eventualmente, facilitar el acceso a otros servicios asistenciales proporcionados por otras dependencias de gobierno.



### 3. METAS PARA 1981.

- a) Formar 2,200 comités de educación para adultos en igual número de comunidades.
- b) Ofrecer el servicio de educación para adultos a 300 personas por comunidad en promedio, (si el comité funciona en el medio urbano, la cuota es de 400 educandos).
- c) Multiplicar por 3 el número de comunidades donde los adultos presenten exámenes.
- d) Desarrollar otros indicadores del avance de la educación para adultos.

### 4. DESCRIPCION DEL PROGRAMA.

#### a. EL SERVICIO.

Consiste básicamente en la expansión del sistema de educación para adultos en comunidades donde existen tiendas CONASUPO. Las propias comunidades, con el apoyo de SEP y CONAFE, organiza, crean comités y centros de educación para adultos.

#### b. EL COORDINADOR DE ZONA.

Para efectos del programa de educación para adultos, cada una de las delegaciones generales de la SEP ha dividido por zonas su entidad federativa.

Al frente de cada zona hay un coordinador que radica en un lugar estratégico de la misma. Esto le permite una fácil comunicación con las poblaciones de su zona.

El coordinador visita las comunidades que tiene asignadas con objeto de ofrecerles los servicios de educación para adultos. Si la comunidad se interesa, realiza algunas asambleas e integra su comité de educación para adultos.

#### c. EL COMITE DE EDUCACION PARA ADULTOS.

Es el conducto a través del cual la comunidad se responsabiliza del programa; esto es condición para el éxito del mismo.

La integración de este comité se realiza en una asamblea de comunidad y sus miembros son habitantes del lugar.

d. EL PROMOTOR DE EDUCACION PARA ADULTOS.

Es seleccionado de entre varios candidatos con arraigo en la comunidad por el Comité de Educación para Adultos; su escolaridad mínima es de medio superior.

Sus acciones dentro de la comunidad se encaminan a promover el servicio de educación básica para adultos a través del sistema abierto, es decir, cada promotor representa una unidad de servicios de educación básica (USEB).

Los promotores se ubican en aquellas comunidades que reúnen las siguientes características:

- Existe una tienda o bodega CONASUPO.
- Tiene una población mayor de 2,000 habitantes.
- La población habla castellano.
- No existe ninguno de los siguientes servicios de educación para adultos: CEBA, Misión Cultural, Sala popular de Lectura.
- No existe una Sala de Cultura de CONAFE.

Al planear la creación de comités el Subdirector General de Educación para Adultos debe tomar en cuenta factores tales como la dispersión de la demanda potencial, la densidad de la población, los polos de desarrollo, la ubicación de las tiendas y otros.

Cada promotor debe asegurar atención a un mínimo anual de 300 adultos. El 10% deberá corresponder al nivel de alfabetización.

El reclutamiento, selección y contratación de los promotores se hace coordinadamente entre los Comités de Educación para Adultos y los coordinadores de zona, de acuerdo con las normas que fijó la Dirección General de Educación para Adultos.

Todos los promotores estarán seleccionados antes del 28 de febrero de 1981.

e. EL CENTRO DE EDUCACION PARA ADULTOS.

Es el local que la comunidad proporciona para localizar - al promotor; a este lugar acuden quienes requieren información, material y en general atención del promotor. Se ubica generalmente cerca de la tienda o bodega CONASUPO, y debe reunir las condiciones de higiene y seguridad necesarias. Debe ser un lugar limpio, con buena iluminación y ventilación y contar con - algún mobiliario que la propia comunidad proporciona (escritorio, sillas, archivero, etc). Se sugiere que el centro de educación para adultos cuente con un letrero exterior que lo identifique y un buzón.

5. PROMOCION.

a. MEDIOS.

Para difundir el programa en las comunidades la D.G.E.A. y el Canal 11 ha producido 80 noticiarios de 15', que se han - transmitido dos veces al día en Canal 11 y otras dos en TRM a partir del 29 de septiembre del año pasado.

Los promotores tendrán también la ayuda de folletos y carteles.

Con la colaboración de Radio Educación se han comenzado a producir noticiarios y mensajes que se transmitirán diariamente para motivar la participación de las comunidades..

Con la Dirección General de Culturas Populares se ha convenido la formación de 2 grupos de teatro que realizarán representaciones en las comunidades.

Es oportuno señalar que el medio más eficaz de promoción es el propio promotor, los miembros del Comité de Educación para Adultos, los líderes de la comunidad que favorecieron la - formación del comité y los propios educandos adultos en tanto encuentren útil el estudio.

**b. MENSAJE.**

El mensaje que se trata de hacer llegar al adulto rural es el siguiente:

El estudio le ayudará a mejorar la calidad de su vida y - la de su familia porque:

- a) Entenderá mejor a sus hijos.
- b) Conocerá cómo funciona su cuerpo y aprenderá hábitos de nutrición y salud.
- c) Adquirirá mayor destreza en sus prácticas comerciales, laborales y sociales.
- d) Establecerá contacto más fácilmente con personas distantes y con situaciones y cosas desconocidas.
- e) Podrá organizarse mejor con sus vecinos y entender nuestras leyes y formas de gobierno.

**c. FACILITADORES.**

La promoción pone énfasis en conseguir el apoyo de los líderes naturales de las comunidades, que pueden motivar o frenar a los educandos potenciales; por ejemplo el presidente municipal, el extensionista agrícola, el profesor, el médico, el párroco y otros.

APENDICE 2

CENSO EDUCATIVO +

Nombre de la localidad: TIXCANCAL  
 Municipio: TIZIMIN Estado: YUCATAN  
 Fecha: Marzo 5, 1981.  
 Población total: 1,153 hab.  
 Población censada: 254 hombres  
                           247 mujeres  
                           Total: 501

DEMANDA POTENCIAL

Analfabetos por grupos de edad

15-24 años:	hombres	32
	mujeres	50
	TOTAL	82
25-34 años:	hombres	18
	mujeres	40
	TOTAL	58
33-44 años:	hombres	15
	mujeres	32
	TOTAL	47
45-54 años:	hombres	11
	mujeres	17
	TOTAL	28
55- + años:	hombres	18
	mujeres	16
	TOTAL	34
TOTAL:		<u>249 49.7%</u>

- 
- + Censo realizado el 5 de marzo de 1981 como un primer paso en el inicio de la ejecución del PROCEPA en la comunidad de Tixcáncal. Fué efectuado por el equipo de promotores de la zona 3 del estado de Yucatán, contando con la colaboración de algunos miembros de la población.

Adultos con primaria incompleta por grupos de edad

15-24 años:	hombres	45	
	mujeres	35	
	TOTAL	80	
25-34 años:	hombres	42	
	mujeres	14	
	TOTAL	56	
35-44 años:	hombres	26	
	mujeres	9	
	TOTAL	35	
45-54 años:	hombres	17	
	mujeres	14	
	TOTAL	31	
55- + años:	hombres	15	
	mujeres	6	
	TOTAL	21	
TOTAL:		223	44.5%

Adultos con secundaria incompleta por grupos de edad

15-24 años:	hombres	12	
	mujeres	11	
	TOTAL	23	
25-34 años:	hombres	1	
	mujeres	1	
	TOTAL	2	
35-44 años:	hombres	-	
	mujeres	-	
	TOTAL	-	
45-54 años:	hombres	-	
	mujeres	-	
	TOTAL	-	
55- + años:	hombres	1	
	mujeres	-	
	TOTAL	1	
TOTAL:		26	5.2%

Adultos con primaria y secundaria terminada

PRIMARIA	hombres	19
	mujeres	14
	TOTAL	33
SECUNDARIA	hombres	-
	mujeres	1
OTROS	hombres	1
	mujeres	1
	TOTAL	2

Adultos con la primaria completa: 3 - .6%Instituciones educativas en la comunidad

Escuela Primaria Federal "Felipe Carrillo Puerto".  
 Grado máximo que atiende: 6o. grad.  
 Total de maestros: 8  
 Total de alumnos: 270  
 Total de aulas: 8  
 Turno: Matutino

## Escuela Pre-escolar (INI)

Total de maestros: 2  
 Total de alumnos: 49  
 Total de aulas: 2  
 Turno: Vespertino

Servicios de educación para adultos cercanos a la comunidad (Radio de 10 Kms.)

LOCALIDAD	MUNICIPIO	NIVEL ATENDIDO
S.I. Xkancab-Dzonot	Tizimín	Introducción
Trascorral	"	Intr. y Primaria
Chancenote	"	Intr. y Primaria
S. Pedro Juárez	"	Primaria
Yokdzonot Presentados	"	Primaria



3. Instalaciones deportivas y de recreación.

Campo de futbol  
 Campo de beisbol.  
 Cancha de basketbol  
 Parque

4. Establecimientos comerciales.

Tienda de abarrotes: 10  
 Tienda de juguetes, zapatos y ropa: 1  
 Cantinas: 2  
 Molinos: 2  
 Panaderías: 2

5. Problemas que se presentan en la comercialización de los productos de la comunidad.

Maíz y miel: Intermediarios, control del mercado, acaparamiento y transporte.

6. Clasificación de las tierras de labor.

Tipo: de riego y de temporal  
 Superficie total: 25 y 5 has.

7. Insumos utilizados en la agricultura.

Semilla mejorada y herbicidas.

8. Recursos de la comunidad susceptibles de explotación.

Mantos acuíferos.

9. Trabajo colectivo en: Ganadería y construcción de obras.

10. Organización política.

Centrales campesinas:	CNC	Partidos políticos:	PRI y PAN
Autoridad de la comunidad:	Municipales:	Comisario municipal	
	Agrarios:	Comisario ejidal	
		Consejo de vigilancia	
		Tesorero	

11. Otros datos: Religión: Católica y Sabatistas (Evangelistas y Pentecostés)

Caciques:	Marcelo May Puc	-	9,500	mecates
	Marcelo May Kú	-	12,700	"
	Luis May	-	7,000	"
	Pedro Euán	-	10,000	"



Influencia política: Marcelo May Puc  
 Julián Puc Pool  
 Representantes de partidos políticos:  
 PRI: Cristino Puc Pool  
 PAN: Felipe Batún

12. Principales actividades ocupacionales (Según orden de importancia).

Agricultura - Maíz  
 Apicultura  
 Ganadería - Ganado bovino  
 Especies menores - Aves y porcinos  
 Hortalizas y frutales (Actividad familiar)  
 Otros oficios - Carpinterías (3)  
                   Sastres (4)  
                   Modistas (5)

13. Programas oficiales funcionando en la comunidad.

PRODERITH - Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos. (SARH)  
Programa de Alfabetización y Educación Básica para Adultos - Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (INEA)  
Programa de Salud - IMSS-COPLAMAR

APENDICE 4

LEY FEDERAL DE EDUCACION +

ARTICULO 3 La educación que imparten el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios es un servicio público.

ARTICULO 8 El criterio que orientará a la educación que imparta el Estado y a toda la educación primaria, secundaria y normal y a la de cualquier tipo o grado destinada a obreros o a campesinos se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

ARTICULO 15 El sistema educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar.

En estos tipos y modalidades podrán impartirse cursos de actualización y especialización.

El sistema educativo nacional comprende, además la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran.

-----  
+ Sistematización de los artículos de la Ley Federal de Educación que inciden en las actividades del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Diario Oficial de la Federación. 29 de noviembre de 1973.

ARTICULO 19 El sistema educativo nacional está constituido por la educación que imparten el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Este sistema funcionará con los siguientes elementos:

- I. Los educandos y los educadores;
- II. Los planes, programas y métodos educativos;
- III. Los establecimientos que impartan educación en las formas previstas por la presente ley;
- IV. Los libros de texto, cuadernos de trabajo, material didáctico, los medios de comunicación masiva y cualquier otro que se utilice para impartir educación;
- V. Los bienes y demás recursos destinados a la educación;
- VI. La organización y administración del sistema.

ARTICULO 24 La función educativa comprende:

- I. Promover, establecer, organizar, dirigir, y sostener los servicios educativos, científicos, técnicos y artísticos de acuerdo con las necesidades regionales y nacionales;
- II. Formular planes y programas de estudio, procedimientos de evaluación, y sugerir orientaciones sobre la aplicación de métodos educativos;
- III. Editar libros y producir otros materiales didácticos;
- IV. Establecer y promover servicios educativos que faciliten a los educadores la formación que les permita su constante perfeccionamiento;
- V. Promover permanentemente la investigación que permita la innovación educativa;
- VI. Incrementar los medios y procedimientos de la investigación científica;

- VII. Fomentar y difundir las actividades culturales en todas sus manifestaciones;
- VIII. Realizar campañas que tiendan a elevar los niveles culturales, sociales y económicos de la población y, en especial, los de las zonas rurales y urbanas marginadas;
- IX. Expedir constancias y certificados de estudio, otorgar diplomas, títulos y grados académicos;
- X. Revalidar y establecer equivalencias de estudios;
- XI. Otorgar, negar o revocar autorización a los particulares para impartir educación primaria, secundaria y normal y la de cualquier otro tipo o grado destinada a obreros o campesinos;
- XII. Otorgar, negar o retirar discrecionalmente validez oficial a estudios distintos de los especificados en la fracción anterior, que imparten los particulares;
- XIII. Vigilar que la educación que impartan los particulares se sujete a las disposiciones de la ley; y
- XIV. Las demás actividades que con tal carácter establecen esta ley y otras disposiciones legales.

ARTICULO 32 Los particulares podrán impartir educación de cualquier tipo y modalidad. Para que los estudios realizados tengan validez oficial deberán obtener el reconocimiento del Estado y sujetarse a las disposiciones de esta ley.

Por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal y la de cualquier tipo o grado destinada a obreros o a campesinos, deberá obtenerse, previamente, en cada caso, la autorización expresa del Estado.

ARTICULO 35 La autorización a particulares para impartir edu  
cación primaria, secundaria y normal y la de cual  
quier tipo o grado destinada a obreros o a campe-  
sinos, así como el reconocimiento de validez ofi-  
cial de estudios distintos a los anteriores, po-  
drán ser otorgados por la Secretaría de Educación  
Pública, o el Gobierno del Estado correspondiente  
cuando los solicitantes satisfagan los siguientes  
requisitos:

- I. Ajustar sus actividades y enseñanza a lo -  
dispuesto por el artículo 5 de esta ley;
- II. Sujetarse a los planes y programas que seña  
le la Secretaría de Educación Pública;
- III. Impartir educación con personal que acredeite  
preparación profesional;
- IV. Contar con edificio adecuado, laboratorios,  
talleres, bibliotecas, campos deportivos y  
demás instalaciones necesarias, que satisfa  
gan las condiciones higiénicas y pedagógi -  
cas que el Estado determine;
- V. Facilitar la vigilancia que el Estado ejer-  
ce en materia educativa;
- VI. Proporcionar becas en los términos de las -  
disposiciones relativas; y
- VII. Sujetarse a las condiciones que se establezcan  
en los acuerdos y demás disposiciones -  
que dicten la autoridades educativas.

ARTICULO 36 El Estado podrá revocar, sin que proceda juicio o  
recurso alguno, las autorizaciones otorgadas a -  
particulares para impartir educación primaria, se  
cundaria y normal y la de cualquier tipo o grado  
destinada a obreros o a campesinos, cuando contra  
vengan lo dispuesto en el artículo 3o. constitu-  
cional o falten al cumplimiento de alguna de las  
obligaciones que establece el artículo 35 de esta  
ley.

**ARTICULO 39** La negativa o la revocación de la autorización - otorgada a particulares para impartir educación primaria, secundaria y normal y la de cualquier tipo o grado destinada a obreros o a campesinos, produce efectos de clausura del servicio educativo.

La autoridad que dicte la resolución adoptará - las medidas que sean necesarias para evitar perjuicios a los educandos.

**ARTICULO 40** Para retirar reconocimiento de validez oficial a estudios impartidos por particulares en tipos - distintos a la educación primaria, secundaria y normal y la de cualquier tipo o grado destinada a obreros o a campesinos, se observará el procedimiento que señala el artículo 37 de esta ley.

## APENDICE 5

## LEY NACIONAL DE EDUCACION PARA ADULTOS +

## CAPITULO I

## DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 1. La presente Ley es de observancia general en toda la República y sus disposiciones son de interés social.

ARTICULO 2. La educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de quince años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria.

La educación para adultos es una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población.

ARTICULO 3. Toda persona podrá participar en actividad de promoción de la educación para adultos o de asesoría a los educandos, como contribución responsable a la elevación de los niveles sociales, culturales y económicos del país.

-----  
+ Diario Oficial de la Federación. 31 de diciembre de 1975.

ARTICULO 4. La educación para adultos tendrá los siguientes objetivos:

I. Dar bases para que toda persona pueda alcanzar, como - mínimo, el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica, que comprenderá la primaria y - la secundaria;

II. Favorecer la educación continua mediante la realización de estudios de todos tipos y especialidades y de actividades de actualización, de capacitación en, y para el trabajo, y de formación profesional permanente;

III. Fomentar el autodidactismo;

IV. Desarrollar las aptitudes físicas e intelectuales del - educando, así como su capacidad crítica y reflexión;

V. Elevar los niveles culturales de los sectores de población marginados para que participen en las responsabilidades y beneficios de un desarrollo compartido;

VI. Propiciar la formación de una conciencia de solidaridad social; y

VII. Promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral, y social.

ARTICULO 5. El Poder Ejecutivo Federal expedirá los reglamentos necesarios para la aplicación de esta Ley.

## CAPITULO II

### ATRIBUCIONES DE LA FEDERACION, LOS ESTADOS Y LOS MUNICIPIOS

ARTICULO 6. Compete a la Federación, los Estados y los - Municipios:



I. Promover, establecer, organizar y sostener servicios permanentes de educación para adultos;

II. Investigar las necesidades de los distintos grupos sociales para determinar el contenido de los planes y programas de estudio para adultos;

III. Auxiliar a los particulares que lo soliciten en sus actividades de promoción y asesoría de educación para adultos;

IV. Otorgar estímulos y reconocimientos a las personas e instituciones que hayan prestado servicios distinguidos en la educación para adultos; y

V. Las demás que les señalen la presente Ley y otras disposiciones legales.

ARTICULO 7. En materia de educación general básica para adultos, son facultades exclusivas del Poder Ejecutivo Federal, quien las ejercerá por conducto de la Secretaría de Educación Pública:

I. Formular planes y programas de estudio;

II. Autorizar y, en su caso, elaborar los libros de texto y otros materiales pedagógicos de apoyo;

III. Acreditar y certificar conocimientos, así como expedir constancias y certificados de estudio;

IV. Evaluar periódicamente los planes, programas, métodos y procedimientos que se apliquen; y

V. Vigilar el cumplimiento de esta Ley y de sus disposiciones reglamentarias.

ARTICULO 8. La Secretaría de Educación Pública podrá extender, en coordinación con otras instituciones, los servicios de educación para adultos a todas las modalidades, tipos y especialidades, así como a la realización de actividades de actualización, de capacitación en y para el trabajo, y de formación --

profesional permanente.

ARTICULO 9. Los servicios que para la educación de los - adultos establezcan los Estados y los Municipios quedarán bajo su dirección y coordinación técnica y administrativa.

ARTICULO 10. La correspondencia, prensa, radio, fonografía, televisión, cinematografía o cualquier otro medio de difusión - podrán ser utilizados en la educación para adultos. En todos -- los casos se deberá obtener autorización de la Secretaría de Educación Pública y cumplir con los requisitos previstos por las leyes y reglamentos correspondientes al medio de difusión que - se utilice.

### CAPITULO III

#### APRENDIZAJE Y ACREDITACION

ARTICULO 11. El proceso de aprendizaje se apoyará en el estudio de los libros, guías y materiales didácticos que autorice la Secretaría de Educación Pública.

ARTICULO 12. El educando podrá organizar su aprendizaje en forma individual o en círculos de estudio y avanzar según su capacidad y posibilidades de tiempo, así como asesorarse por - persona que esté en aptitud de hacerlo.

ARTICULO 13. El asesor es auxiliar voluntario del proceso de educación para adultos y tiene a su cargo:

- I. Promover interés por el estudio;
- II. Organizar y orientar círculos de estudio; y
- III. Conducir personas analfabetas y educandos en general.

ARTICULO 14. El educando analfabeto a fin de que aprenda matemáticas elementales y a leer y a escribir, requerirá in variablemente ser conducido por un asesor.

ARTICULO 15. A falta de asesor, el educando podrá solicitar orientación a las instituciones educativas.

ARTICULO 16. Toda persona mayor de quince años que desee estudiar la educación general básica para adultos, deberá registrarse en la Secretaría de Educación Pública. El registro no re quiere la presentación de documentos.

ARTICULO 17. La Secretaría de Educación Pública, a tra - vés de su Sistema Federal de Certificación, acreditará los conocimientos adquiridos por los educandos mediante exámenes parciales o globales, previa presentación del acta de nacimiento y de los documentos que acrediten el grado o nivel inmediato ante- - rior.

ARTICULO 18. El educando que acredite los conocimientos de primaria, secundaria o de otro nivel educativo, recibirá el certificado correspondiente, que le permitirá continuar estu -- dios en la modalidad escolar o en la extraescolar.

ARTICULO 19. La persona que tenga más de quince años y - compruebe haber acreditado grados completos de tipo medio podrá incorporarse a la educación para adultos en cualquier tiempo.

ARTICULO 20. El educando que, al presentar examen, no a- credite la etapa educativa correspondiente, recibirá un informe que indicará las unidades de estudio en las que deberá profundi

zar y tendrá derecho a presentar nuevos exámenes hasta la acreditación de dicha etapa.

#### CAPITULO IV SERVICIO SOCIAL EDUCATIVO

ARTICULO 21. Las dependencias del Ejecutivo Federal, de los Estados y de los Municipios, los organismos descentralizados y las empresas de participación estatal, organizarán servicios permanentes de promoción y asesoría de educación general básica para adultos y darán las facilidades necesarias a sus trabajadores y familiares para estudiar y acreditar la educación primaria y secundaria.

ARTICULO 22. Las instituciones federales de educación primaria, media, técnica y superior establecerán centros de promoción y asesoría permanente para la educación de adultos, con la participación de sus autoridades, profesores y alumnos.

ARTICULO 23. Las universidades y los establecimientos de educación superior que tengan el carácter de organismos descentralizados del Estado podrán participar en la educación para adultos de acuerdo con los ordenamientos legales que los rijan.

ARTICULO 24. Los estudiantes que participen voluntariamente en los centros de promoción y asesoría de educación para adultos, por el tiempo que para la realización del servicio social establecen las disposiciones legales aplicables, tendrán derecho a que se les acredite dicho servicio.

ARTICULO 25. Los establecimientos educativos podrán auxiliar en la educación para adultos organizando cursos, conferen -

cias y otras actividades que tengan por objeto la orientación y guía de asesores de círculos de estudio.

## CAPITULO V DERECHOS Y OBLIGACIONES

ARTICULO 26. Los mayores de quince años, varones y mujeres, de las zonas urbanas o rurales, tendrán derecho con igualdad de oportunidades a recibir la educación general básica para adultos.

ARTICULO 27. Los empleadores, comisariados ejidales y de bienes comunales, sindicatos, asociaciones y otras organizaciones podrán:

I. Propiciar el establecimiento de centros y servicios de promoción y asesoría de educación para adultos;

II. Dar facilidades a sus trabajadores y miembros para estudiar y acreditar la educación general básica para adultos;

III. Extender los servicios de la educación para adultos a los familiares de sus trabajadores y miembros;

## ARTICULOS TRANSITORIOS

PRIMERO. Esta Ley entrará en vigor a los quince días de la fecha de su publicación de el Diario Oficial de la Federación.

SEGUNDO. Se abroga la Ley que establece la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, expedida el 20 de agosto de 1944 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 23 del mismo mes y año; el Decreto que prolongó la Campaña Nacional establecida en la citada ley, hasta que entrara en vigor el ordenamiento sobre medidas permanentes contra el analfabetismo, expedido

el 11 de febrero de 1946 y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de marzo del mismo año, y el Decreto por el - cual se ratificó el que dispuso la prolongación de la propia - Campaña, hasta el día en que entrase en vigor la Ley de medidas permanentes contra el analfabetismo, expedido el 2 de enero de - 1947 y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero del mismo año.

TERCERO. Se crea la Comisión Coordinadora de la Ley Nacional de Educación para Adultos, integrada con el número de miembros que la disposición reglamentaria señale, encargada de encauzar las actividades que las distintas entidades, dependencias y organismos realicen en aplicación de esta Ley.

APENDICE 6

MODELOS DE CAPACITACION +

MODELO # 1

Sector en que se aplica

Nivel rural en una serie de proyectos extensionistas. Domina en el Sector Industrial

Objetivos de la capacitación

1. Entrega de conocimientos para que el trabajador acceda a un puesto de trabajo u oficio determinado (capacitación para el trabajo); 2. Introyecta (sic) habilidades para que el trabajador cumpla las funciones de su puesto (actualización o perfeccionamiento en el trabajo).

Determinación de los contenidos

1. Los expertos a partir de las demandas productivas de dueños o directores de la unidad productiva; 2. Los capacitandos no proponen nada, a veces son diagnosticados para contrastar el nivel real de destrezas con los requisitos del puesto.

Límite informativo

La capacitación se conforma sólo a la entrega de paquetes cerrados o semicerrados bajo el control del organismo poseedor de esos conocimientos y a los que puede explotar mercantilmente.

+ Fuente: León Vega Emma, "Participación y Capacitación Campesina", México 1985. MIMEO, pp. 11-14

## Responsabilidad

Financiamiento: Estado, iniciativa privada, Estado/iniciativa privada.

Programación: Expertos subordinados a las organizaciones financieras.

Ejecución: a) a niveles técnico/profesionales de las unidades productivo modernas, los centros especializados nacionales e internacionales externos a la unidad productiva; b) en niveles de empleados y obreros calificados, expertos del interior de la unidad productiva y en menor grado organizaciones estatales mixtas; c) en niveles no calificados, en niveles productivos "atrasados" el Estado y en menos grado instituciones de ayuda internacional. Muy subsidiariamente, la iniciativa privada.

## Metodología didáctica dominante

Aprendizaje vía refuerzo, adiestramiento programado, instrucción programada, paquetes - autoadministrables.

## MODELO # 2

## Sector en que se aplica

De presencia creciente en el medio rural, - impulsado por corrientes antropológicas, ecologistas y humanistas con gran énfasis en el aspecto psico-cultural. En el sector industrial incluye proposiciones del desarrollo de recursos humanos denominada "desarrollo organizacional".

## Objetivos de la capacitación

1. En unidades productivas modernas, generar formas de comunicación, organización -- del trabajo y motivación para atenuar o controlar los efectos deshumanizantes de la técnica; 2. En unidades productivas tradicionales, preparación para oponerse a modelos externos, hacer entrega previa investigación de los conocimientos de la comunidad, propiciar y potenciar la tecnología tradicional.

## Determinación de los contenidos

1. En unidades productivas modernas, los teóricos de las "ciencias de la conducta" y del desarrollo organizacional; 2. En unidades productivas tradicionales, el promotor o cientista social previo diagnóstico. En los



dos casos el trabajador puede opinar más no controla su orientación ni su forma de tratamiento.

Límite informativo	Extiende modelos de organización y autogestión de mayor o menor criticidad respecto a los existentes. A veces hay articulación entre distintas organizaciones que se guían por estos supuestos con carácter autogestivo de bajo capital y de escasos insumos tecnológicos.
Responsabilidad	<p><u>Financiamiento:</u> a) en grandes unidades productivas modernas, los dueños o controladores; - b) en unidades de producción tradicionales, algunas organizaciones estatales nacionales con orientaciones antropológicas o ecológicas.</p> <p><u>Programación:</u> Expertos externos nacionales o internacionales, organizados en institutos y centros independientes o en torno a algunas dependencias o proyectos experimentales del Estado.</p> <p><u>Ejecución;</u> Igual a la anterior.</p>
Metodología didáctica dominante	Dinámicas grupales con facilitadores externos o grupos "autogeneradores".
<b>MODELO # 3</b>	
Sector en que se aplica	Importancia en contextos de alta movilidad sociopolítica. En México tiene más presencia a nivel rural.
Objetivos de la capacitación	1. No es objetivo plantear una estrategia específica, esto corresponde a los dueños de los medios de producción y/o al Estado; 2. - Mostrar las potencialidades coartadas de la educación y la técnica, y a los responsables sociales y políticos; 3. Fortalecer la capacidad de los trabajadores como clase.
Determinación de los contenidos	Previo aporte del tema por parte de los trabajadores, los expertos políticos elaboran y programan los contenidos de acuerdo a su orientación orgánico-política.

Límite informativo	Según el nivel educativo del capacitando y de su importancia política, recibe más o menos <u>a</u> análisis crítico y político respecto al carácter dependiente y de clase de la actual estructura científico-técnica.
Responsabilidad	<u>Financiamiento:</u> Organizaciones políticas, gremios, instituciones autónomas. <u>Programación:</u> Partidos políticos, direcciones gremiales, sujetos independientes. <u>Ejecución:</u> Agentes políticos y/o gremiales, - sujetos independientes.
Metodología didáctica	No hay clara preferencia didáctica. Se tiende a enfatizar métodos activos y grupales (juegos vivenciales, "método psicosocial" (sic), etc.).
<b>MODELO # 4</b>	
Sector en que se aplica	Es el modelo más débilmente estructurado en este aspecto, a pesar de haber ejemplos relevantes en el sector rural.
Objetivos de la capacitación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo de las capacidades, cumpliendo las tareas del puesto, que permitan: a) crítica y desarrollo de alternativas de los modelos de gestión y administración; b) hábitos de estudio sobre los problemas contextuales e internos de la ciencia-técnica; c) criterios de generación, selección o adquisición de tecnología.</li> <li>2. Identificar, valorar y vincular su cultura con los avances técnicos.</li> <li>3. Hábitos de convivencia formal e informal - en el marco de una perspectiva clasista.</li> </ol>
Determinación de los contenidos	Gruesamente propuestos por los trabajadores en discusión con el agente externo, toma decisiones por mutuo acuerdo.
Límite informativo	Aspira a convertirse en un instrumento principal de socialización y síntesis cognitiva, e incentivar procesos de investigación desde la base, con una comprensión creciente globalizadora. Se opone a cualquier límite informativo cognitivo y social.

**Responsabilidad**

Financiamiento: Instituciones y organismos independientes, instituciones experimentales del Estado, organismos de los trabajadores.

Programación: Responsabilidad compartida entre capacitandos y agente externo.

Ejecución: En su primera fase, los mismos que financian el plan y posteriormente, los propios trabajadores.

**Metodología didáctica dominante**

Investigación-acción, investigación participativa, procesos colegiados (sic) y activos de aprendizaje.



SI EL ENTREVISTADO CONTESTA QUE NO CONTINUAR CON LA PREGUNTA 8. SI CONTESTA QUE SI PASAR A LA PREGUNTA 9.

8. ¿Le gustaría aprender a leer y a escribir?

1. no ( )      2. sí ( )

9. ¿Dónde aprendió a leer y a escribir?

1. en la escuela ( )  
2. en educación para adultos ( )

SI NINGUNA OPCION ES CONVENIENTE PREGUNTAR:

¿Cómo aprendió? (ESPECIFIQUE): \_\_\_\_\_

10. ¿Hasta qué año llegó en la escuela?

- |                     |          |            |
|---------------------|----------|------------|
| 1. Primere Prim ( ) | comp ( ) | incomp ( ) |
| 2. Segunde Prim ( ) | comp ( ) | incomp ( ) |
| 3. Tercere Prim ( ) | comp ( ) | incomp ( ) |
| 4. Cuarte Prim ( )  | comp ( ) | incomp ( ) |
| 5. Quinte Prim ( )  | comp ( ) | incomp ( ) |
| 6. Sexte Prim ( )   | comp ( ) | incomp ( ) |
| 7. Primere Sec ( )  | comp ( ) | incomp ( ) |
| 8. Segunde Sec ( )  | comp ( ) | incomp ( ) |
| 9. Tercere Sec ( )  | comp ( ) | incomp ( ) |

SI EL ENTREVISTADO SABE LEER Y ESCRIBIR PERO NO TERMINO LA PRIMARIA CONTINUAR CON LAS PREGUNTAS 11, 12 y 13. SI TERMINO LA PRIMARIA PERO NO LA SECUNDARIA PASAR A LA 14, 15 y 16.

11. Si Usted ya sabe leer y escribir, ¿le interesaría estudiar la PRIMARIA?

1. no le interesaría ( )  
2. sí le interesaría ( )

12. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

13. ¿Cree Usted que si hubiera terminado la Primaria tendría un mejor trabajo?

1. no ( )      2. sí ( )

14. Si Usted terminó la Primaria, ¿le interesaría estudiar la SECUNDARIA?

1. no ( )      2. sí ( )

15. ¿Per qué? \_\_\_\_\_
16. ¿Cree Usted que si hubiera terminado la Secundaria tendría un mejor trabajo?  
1. no ( )                      2. sí ( )

SI EL ENTREVISTADO NO TIENE HIJOS EN EDAD ESCOLAR PASAR A LA PREGUNTA 19. SI TIENE HIJOS EN EDAD - ESCOLAR CONTINUAR CON LA 17 y 18.

17. Si sus hijos llegan a terminar la Primaria y la Secundaria, ¿en qué cree Usted que trabajarían? \_\_\_\_\_
18. Piensa Usted que si sus hijos obtienen el Certificado de Primaria:  
1. vivirían igual que Usted ( )  
2. vivirían mejor que Usted ( )
19. Según Usted, ¿qué se necesita para vivir mejor aquí? \_\_\_\_\_
20. ¿Cuál cree Usted que sea el mayor problema al que se enfrentan los habitantes de este pueblo? \_\_\_\_\_
21. Si Usted pudiera escoger entre los siguientes programas, ¿cuál cree Usted que se necesite más aquí?  
1. salud ( )  
2. educación ( )  
3. extensión agrícola ( )  
4. capacitación para el trabajo ( )  
5. otros (ESPECIFIQUE): \_\_\_\_\_
22. ¿Cree Usted que los programas educativos ayudan a la comunidad?  
1. no ( )                      2. sí ( )

SI CONTESTA QUE SI PREGUNTAR:

¿En qué la ayudan? \_\_\_\_\_

- \* 23. Cree Usted que el programa de educación para adultos:  
1. no sirvió para nada ( )  
2. sirvió poco ( )  
3. fué muy útil ( )

+24. ¿Qué fué lo que más le gustó del programa? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

+25. ¿Qué fué lo que más le disgustó o desagradó? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

+26. El programa de educación para adultos, ¿le dió alguna ventaja en su trabajo?  
1. no ( )                      2. sí ( )

SI CONTESTA QUE SI PREGUNTAR:

¿Cuál(es)? \_\_\_\_\_

27. Le gustaría que se renovara el servicio de educación para adultos?  
1. no le gustaría ( )  
2. sí le gustaría ( )

28. ¿Per qué? \_\_\_\_\_

+29. Cuando estuvo aquí el programa de educación para adultos, ¿cómo se enteró Usted? \_\_\_\_\_

+30. Cuando Usted supo del programa:  
1. se registré solamente ( )  
2. se inscribí como estudiante libre ( )  
3. se inscribí en un Círculo de Estudio ( )  
4. presenté exámenes ( )  
5. obtuve el Certificado de Primaria ( )

+31. ¿Cuánto tiempo estuvo en el programa? \_\_\_\_\_

SI EL ENTREVISTADO SE INSCRIBIO EN  
UN CIRCULO DE ESTUDIO PREGUNTAR:

+32. ¿Per qué prefirió inscribirse a un Círculo de Estudio? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

SI EL ENTREVISTADO SE INSCRIBIO COMO ESTU  
DIANTE LIBRE PREGUNTAR:

+33. ¿Per qué prefirí inscribirse como estudiante libre? \_\_\_\_\_

SI EL ENTREVISTADO PRESENTO EXAMENES  
PREGUNTAR:

+34. ¿Terminé sus evaluaciones?      1. no ( )      2. sí ( )

SI EL ENTREVISTADO CONTESTA QUE NO CONTINUAR  
CON LAS PREGUNTAS 35 y 36.

+35. ¿Cuántos exámenes presenté? \_\_\_\_\_

+36. ¿Per qué no terminé? \_\_\_\_\_

SI EL ENTREVISTADO CONTESTA QUE SI PREGUNTAR:

+37. ¿Cuál(es) fué(ron) la(s) razón(es) que le hicieron terminar? \_\_\_\_\_

+38. Cuando Usted estuvo en el programa ¿supo que había un Comité de Educa:  
para Adultos aquí en el pueblo?

1. no ( )      2. sí ( )

+39. ¿Fue Usted miembro de ese Comité?

1. no ( )      2. sí ( )

+40. ¿Sabe cómo se formó ese Comité?

1. no ( )      2. sí ( )

+41. ¿Qué hacía ese Comité? \_\_\_\_\_

+42. ¿Conoció Usted al Coordinador?

1. no ( )      2. sí ( )

+43. ¿Qué hacía el Coordinador? \_\_\_\_\_



+44. ¿Conoció Usted a la promotera, a la maestra?

1. no ( )                      2. sí ( )

+45. ¿Qué hacía la Promotora? \_\_\_\_\_

+46. ¿Conoció Usted a los asesores?

1. no ( )                      2. sí ( )

+47. ¿Qué hacían los asesores? \_\_\_\_\_

48. Cree Usted que estudiar sólo, sin maestro es:

1. más difícil ( )  
2. da lo mismo ( )  
3. es más fácil ( )

+49. Usted recordará que al registrarse y dar su nombre se le dieron unas -  
libros de texto. ¿Recebió Usted sus libros?

1. no ( )                      2. sí ( )

SI CONTESTA QUE SI CONTINUAR CON LAS PREGUNTAS 50, 51 y 52. SI CONTESTA QUE NO - PASAR A LA PREGUNTA 53.

+50. Según Usted los libros que le dieron eran:

1. malos ( )  
2. regulares ( )  
3. buenos ( )

+51. Para poder estudiar con esos libros Usted necesitó:

1. asistir a un Círculo de Estudio ( )  
2. de otra persona ( )  
3. no necesitó de nadie ( )

+52. Con esos libros Usted aprendió:

1. nada ( )  
2. poco ( )  
3. mucho ( )

53. Piensa Usted que además de saber leer y escribir ¿es necesario el Certificado de Primaria?

1. nada necesario ( )  
2. poco necesario ( )  
3. muy necesario ( )

54. ¿Ha necesitado alguna vez el Certificado de Primaria?

1. no ( )            2. sí ( )

**SI CONTESTA QUE SÍ PREGUNTAR:**

¿Para qué lo ha necesitado? \_\_\_\_\_

55. Para el trabajo en el campo, ¿se necesita el Certificado de Primaria?

1. nada ( )  
2. poco ( )  
3. mucho ( )

+56. Antes del programa, ¿en qué trabajaba Usted? \_\_\_\_\_

57. Para realizar su trabajo, ¿es importante saber leer y escribir?

1. no es importante ( )  
2. sí es importante ( )

58. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

59. En los trabajos que ha realizado, ¿ha necesitado el Certificado de Primaria?

1. nunca ( )  
2. algunas veces ( )  
3. siempre ( )

60. ¿Cree Usted que una persona que sí tiene el Certificado de Primaria puede conseguir un mejor trabajo?

1. no ( )            2. sí ( )

+61. ¿Ha habido algún cambio en Usted después de estar en el programa?

1. no ( )            2. sí ( )

**SI EL ENTREVISTADO CONTESTA QUE SÍ PREGUNTAR:**

¿Cuál(es)? \_\_\_\_\_

+62. Según Usted el programa:

1. no tuvo ninguna importancia para el pueblo ( )  
2. fué poco importante para el pueblo ( )  
3. fué muy importante para el pueblo ( )

SI EL ENTREVISTADO CONTESTA LA OPCION  
2 o 3 PREGUNTAR:

¿En qué se nota? \_\_\_\_\_

+63. Cuando Usted estuvo en el programa:

- 1. no conocía a nadie ( )
- 2. conocía a pocas personas ( )
- 3. conocía a todas las personas ( )

+64. ¿Todavía se lleva con ellos? 1. no ( ) 2. sí ( )

+65. Cree Usted que las personas que estuvieron en el programa:

- 1. siguen igual que antes ( )
- 2. no sé si están igual o han mejorado ( )
- 3. están progresando ( )

Per último le voy a decir a Usted unas frases que no eg  
tán completas y que Usted tiene que terminar con lo que  
crea y sienta. No le piense mucho. Es muy importante -  
que diga lo primero que crea o sienta. Le voy a poner -  
unos ejemplos:

- a) Yo creo que el maíz está.....
- b) Si yo fuera rico.....

Ahora vamos a comenzar:

66. Para progresar hay que.....

67. Leer y escribir sirve para.....

68. Quisiera aprender.....

69. Para mí lo más importante en la vida es.....

70. Lo que más quisiera para mi familia es.....

OBSERVACIONES \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_

ENTREVISTADOR \_\_\_\_\_

APENDICE 8  
 DATOS GENERALES  
 (Cuadros 1-13)

CUADRO 1

POBLACION-UNIVERSO = 118		
Entrevistas realizadas =	89	75%
Entrevistas no realizadas =	29	24%
N	118	100%

CUADRO 2

Entrevistas realizadas= 89		
Sí recuerda el PROCEPA =	67	75%
Sí recuerda pero con dificultad en su ubicación temporal =	6	7%
No recuerda el PROCEPA =	16	18%
N	89	100%

CUADRO 3

Entrevistas no realizadas = 29		
No accedió	1	3%
Imposibilidad para identificarlo	7	24%
No fué localizado	7	24%
Fallecimiento	3	10%
Cambio de domicilio	11	38%
N	29	100%

CUADRO 4

SEXO		
Masculino	49	55%
Femenino	40	45%
N	89	100%

CUADRO 5

REACTIVO 1. EDAD: ¿Cuántos años tiene usted?

RANGO	FRECUENCIAS	%
15-19	5	6
20-24	17	19
25-29	13	15
30-34	11	12
35-39	12	13
40-44	7	8
45-49	5	6
50-54	7	8
55-59	2	2
60-64	4	4
65-69	-	-
70-74	2	2
no respondió	3	3
no sabe	1	1
N	89	100
<u>Edad promedio</u> = 35,3		
Mo = 22		

CUADRO 6

REACTIVO 2. OCUPACION ACTUAL: ¿En qué trabaja? ¿A qué se dedica?

Labores domésticas	37	41%
Producción agrícola y/o ganadera	38	43%
Oficios diversos	7	8%
Auxiliar de salud	2	2%
Actividad artesanal (Bordado, hurdido)	2	2%
Comerciante	1	1%
En un hotel	1	1%
N	89	100%

CUADRO 7

REACTIVO 3. LENGUA: Usted habla:		
Sólo maya	26	29%
Maya y español	60	67%
Maya y poco español	3	3%
Sólo español	-	-
N	89	100%

CUADRO 8

REACTIVO 4. ESTADO CIVIL:		
Usted está:		
Soltero	8	9%
Casado o unido	79	89%
Divorciado o separado	2	2%
Viudo	-	-
N	89	100%

CUADRO 9

REACTIVO 5: ¿Cuántos hijos tiene?		
-	15	17%
1	10	11%
2	7	8%
3	13	15%
4	12	13%
5	13	15%
6	6	7%
7	6	7%
8	1	1%
9	1	1%
10	3	3%
11	1	1%
12	-	-
13	-	-
14	1	1%
N	89	100%
Promedio de hijos = 3,6 = 4		

CUADRO 10

REACTIVO 6: ¿Van a la escuela?		
No	25	34%
Sí	49	66%
Población con hijos = 74 +		
Población sin hijos = 15		
Población entrevistada = 89		
+ Reactivo 5:		
Sin hijos = 15		
Población entrevistada = 89		
Población con hijos = 74		

CUADRO 11

REACTIVO 7. ALFABETIZADOS: ¿Sabe usted leer y escribir?		
No sabe leer ni escribir	26	29%
Sí sabe leer y escribir	50	56%
Sabe leer y escribir un poco	13	15%
N	89	100%

CUADRO 12

## REACTIVO 9: ¿Dónde aprendió a leer y a escribir?

Escuela	53	84%
Educación para Adultos	9	14%
Servicio militar	1	1%
N	63 +	100%

## + Reactivo 7:

Sí sabe leer y escribir	= 50
Sabe leer y escribir un poco	= 13
N	= 63

CUADRO 13

## REACTIVO 10. ESCOLARIDAD: ¿Hasta qué año llegó en la escuela?

GRADO	FRECUENCIA	%
Inasistencia total o primer grado incompleto	12	13%
1	9	10%
2	14	16%
3	9	10%
4	2	2%
5	6	7%
6	11	12%
7	-	-
8	1	1%
9	-	-
Sin respuesta	25	28%
N	89	100%

Ninguna escolaridad = 12

Sin respuesta = 25

Sub-total = 37 +

+ Sin escolaridad = 37 41%

Sin primaria = 40 45%

Sin secundaria = 12 13%

$$\frac{N}{X} = 89 \quad 100\%$$

$$= 2 \text{ años}$$

Asistentes a la escuela cuando menos un año = 52

Escolaridad promedio = 3 años

APENDICE 9  
 DEMANDA SOCIAL  
 (Cuadros 14-16)

**CUADRO 14**

**REACTIVO 20: ¿Cuál cree usted que sea el mayor problema al que se enfrentan los habitantes de este pueblo?**

**a) NECESIDADES Y CARENCIAS**

Se refiere a lo considerado como necesario para vivir. Al mismo tiempo que se plantea como necesidad, se admite su carencia. Intimamente relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas y con los instrumentos y medios para alcanzarlas.

1. PRODUCCION AGRICOLA	12	13%
2. TRABAJO	17	19%
3. PODER ADQUISITIVO	6	7%

Ej: "La falta de maíz"; "No hay trabajo"; "La pobreza".

**b) NIVEL COMUNITARIO**

Se refiere a problemas concebidos no como individuales sino que involucran a toda la comunidad.

1. EDUCACION	8	9%
--------------	---	----

El analfabetismo, el monolingüismo, el bajo nivel educativo es considerado como el obstáculo para el desarrollo comunitario. Ej: "Muchas personas no saben leer".

2. SERVICIOS	11	12%
--------------	----	-----

Se refiere a la ausencia de ciertos servicios en la población. Ej: "Falta de limpieza en el pueblo"; "Falta de pavimentación de las calles".



3. AUTORIDAD LOCAL	7	8%
El obstáculo principal para que la comunidad salga adelante es <u>a</u> tribuido exclusivamente a las <u>au</u> toridades locales. Ej: "El <u>comi</u> -sario que no cumple con su deber como autoridad y como maestro".		
4. PROBLEMAS SOCIALES	5	6%
La preocupación principal lo <u>cons</u> tituye el alcoholismo: "Las <u>canti</u> nas"; "El alcoholismo".		
5. FALTA DE COHESION SOCIAL	2	2%
Se menciona la falta de unión <u>co</u> -munitaria y la ausencia de <u>organi</u> zación social. Ej: "La gente no - se ayuda entre sí"; "División".		
c) <u>NADA</u>	1	1%
Actitud conformista respecto a la situación actual de la comunidad.		
d) <u>SIN CLASIFICACION</u>	2	2%
e) <u>NO SABE</u>	16	18%
f) <u>SIN RESPUESTA</u>	2	2%
N	89	100%

CUADRO 15

## REACTIVO 19: ¿Según usted qué se necesita para vivir mejor aquí?

a) <u>ACTIVIDAD PRODUCTIVA</u>	36	40%
Necesidad relacionada con el trabajo visto éste como un instrumento para mejorar la calidad de vida. Ej: "Tra <u>bajar</u> "; "Trabajar en el monte"; "Un mejor trabajo".		
b) <u>EDUCACION</u>	22	25%
Necesidad relacionada con el acceso a la educación en general así como a la educación formal. Ej: "Educación"; "El estudio"; "Escuela secundaria".		
c) <u>SERVICIOS Y BENEFICIOS COMUNITARIOS</u>	9	10%
Necesidades e intereses colectivos - relacionados con el bienestar y desarrollo comunitario. Ej: "Cosas más ne <u>ce</u> sarias para el pueblo"; "Unión entre la comunidad"; "Mercado".		
d) <u>CAPACIDAD ADQUISITIVA</u>	8	9%
Necesidad directamente relacionada con el valor del dinero como medio para ad <u>quirir</u> y tener acceso a productos diver <u>sos</u> . Ej: "Dinero"; "Muchas cosas, si <u>u</u> no tiene dinero".		
e) <u>NECESIDAD BASICA</u>	2	2%
Necesidad concreta e inmediata como es el tener acceso al alimento: "El maíz".		
f) <u>NADA</u>	1	1%
Actitud conformista manifestando ninguna necesidad inmediata por lo que se con <u>sidera</u> innecesario la realización de cam <u>bi</u> os comunitarios.		
g) <u>NO SABE</u>	10	11%
h) <u>SIN RESPUESTA</u>	1	1%
N	89	100%

## CUADRO 16

REACTIVO 21: Si usted pudiera escoger entre los siguientes programas, ¿cuál cree usted que se necesita más aquí?

a) <u>CAPACITACION EN EL TRABAJO</u>	34	38%
Se incluyen programas de capacitación para oficios diversos, y también la capacitación en el trabajo agrícola (Extensión agrícola).		
b) <u>SALUD</u>	27	30%
c) <u>EDUCACION</u>	26	29%
d) <u>ECONOMIA Y PRODUCCION DOMESTICA</u>	1	1%
Ej: "Cría de gallinas".		
e) <u>SIN RESPUESTA</u>	1	1%
N	89	100%

APENDICE 10  
MOTIVACION  
(Cuadros 17-25)

CUADRO 17

REACTIVO 8: ¿Le gustaría aprender a leer y a escribir?		
Sí	18	69%
No	8	31%
N	26 +	100%
+ Población que no sabe leer ni escribir = 26		
Población que sí sabe leer y escribir		
o sabe un poco		= 63
N		= 89
+ Reactivo 7.		

CUADRO 18

REACTIVO 11: Si usted ya sabe leer y escribir, ¿le interesaría estudiar la primaria?		
No le interesaría	26	51%
Sí le interesaría	25	49%
N	51 +	100%
+ <u>Población que sí sabe leer y escribir pero no tiene la primaria = 51</u>		
+ Reactivos 7 y 10.		

## CUADRO 19

REACTIVO 12 (Derivado del reactivo 11)†+ ¿Por qué sí?		
a) <u>POTENCIALIDADES INDIVIDUALES</u>	21	84%
Necesidad subjetiva del desarrollo de potencialidades estrictamente individuales. Ej: "Lo necesito"; "Para tener más capacidad"; "Para saber más y aprender muchas cosas".		
b) <u>INSTRUMENTALES DE CARACTER PERSONAL</u>	3	12%
Se concibe como instrumento para el logro de metas concretas y personales. Ej: "Para seguir la secundaria" "Te recibirían en cualquier trabajo".		
c) <u>SIN RESPUESTA</u>	1	4%
N	25 +	100%
+ Población interesada en estudiar la primaria (Reactivo 11)		
++ ¿Por qué no?		
a) <u>INCOMPATIBILIDAD CON EL TRABAJO DESEMPEÑADO</u>	19	73%
Limitaciones atribuidas al tipo de trabajo y al tiempo que se le dedica. Ej: "No tengo tiempo"; "Tengo mucho trabajo"; "Llego cansado del trabajo".		
b) <u>INCAPACIDAD FISICA</u>	6	23%
Ej: "Estoy cansado, viejo"; "No veo bien".		
c) <u>CARENCIA MOTIVACIONAL</u>	1	4%
d) Razón meramente subjetiva: "No me gusta".		
N	26 +	100%
+ Población que no se interesa en estudiar la primaria (Reactivo 11)		

## CUADRO 20

REACTIVO 14: Si usted terminó la primaria, ¿le interesaría estudiar la secundaria?

Sí	9	75%
No	3	25%
N	12 +	100%

Personas que concluyeron la primaria = 11

Personas que no terminaron la secundaria = 1

+ Demandantes de secundaria = 12

+ Reactivo 10.

## CUADRO 21

REACTIVO 15 (Derivado del reactivo 14)++ : ¿Por qué sí?

a) <u>POTENCIALIDADES INDIVIDUALES</u>	3	33%
Necesidad subjetiva del desarrollo de potencialidades estrictamente individuales. Ej: "Necesito aprender más"; "Para saber un poco más...".		
b) <u>INSTRUMENTALES DE CARACTER PERSONAL</u>	4	44%
Se concibe como instrumento para el logro de metas concretas y personales. Ej: "Para poder estudiar una carrera"; "Para superarme y dar una buena educación a mis hijos en el futuro".		
c) <u>OBJETO MOTIVACIONAL SUBJETIVO Y CONCRETO</u>	1	11%
Ej: "Me gusta aprender más y obtener el Certificado de secundaria".		
d) <u>SIN RESPUESTA</u>	1	11%
N	9 +	100%

+ Población interesada en estudiar la secundaria (Reactivo 14)

++ ¿Por qué no?		
a) <u>NO PUEDE</u>	1	33%
b) <u>NO LE INTERESA</u>	1	33%
c) <u>NO QUIERE</u>	1	33%
N	3 +	100%
+ <u>Población que no se interesa en estudiar la secundaria (Reactivo 14).</u>		

## CUADRO 22

<u>REACTIVO 68: ¿Qué quisiera aprender?</u>		
a) <u>CONOCIMIENTOS GENERALES</u>	13	15%
Indefinición y ambigüedad en los conocimientos deseados: "Muchas cosas"; "De todo".		
b) <u>ADQUISICION DE CONOCIMIENTOS BASICOS</u>	25	28%
El objeto motivacional es la adquisición del alfabeto así como de otros - conocimientos lementales. Ej: "Leer y escribir"; "Un poco más de los libros"		
c) <u>CAPACITACION PARA EL TRABAJO SIN ESPECIFICAR</u>	8	9%
El objeto motivacional es relacionado con la actividad productiva pero sin especificar: "Trabajar más y mejor"; - "Algo para tener un mejor trabajo".		
d) <u>CAPACITACION PARA EL TRABAJO ESPECIFICANDO: OFICIOS</u>	27	30%
Conocimientos directamente relacionados con oficios específicos y definidos: "Carpintería", "Confeccionista", "Albañilería".		
e) <u>NADA</u>	7	8%
f) <u>NO SABE</u>	1	1%

g) <u>SIN RESPUESTA</u>	5	6%
h) <u>SIN CLASIFICACION</u>	3	3%
Ej: "El español"; "Hablar inglés".		
N	89	100%

## CUADRO 23

## REACTIVO 67: Leer y escribir sirve para:

a) <u>RELACION DIRECTA CON EL TRABAJO</u>	25	28%
La utilidad es relacionada con la actividad productiva y se le percibe como necesario para mejorar en el trabajo: "Tener más experiencia en el trabajo"; "Encontrar un trabajo mejor"; "Vender los productos".		
b) <u>CARACTER UTILITARIO</u>	19	21%
Se concibe como un instrumento para las tareas cotidianas e inmediatas. - El carácter utilitario del leer y escribir en su sentido más real y tangible. Ej: "Escribir mi nombre"; "Firmar algunos papeles"; "Sacar cuentas"		
c) <u>POTENCIALIZAR LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE</u>	15	17%
Concebido como instrumento para el desarrollo de potencialidades individuales relacionadas con el aprendizaje y el conocimiento en general. Ej: "Poder leer y escribir muchas cosas"; "Entender todo lo que sucede a nuestro alrededor"; "Aprender más en la vida".		
d) <u>EXPECTATIVA POSITIVA PERO AMBIGUA E INDIFERENCIADA</u>	22	25%
Ej: "Muchas cosas"; "Todo"; "Mejorar nuestra vida".		



e) UTILIDAD CONCRETA	3	3%
Ej: "Seguir estudiando".		
f) <u>SIN CLASIFICACION</u>	1	1%
Ej: "Mejorar la educación y la salud".		
g) <u>NO SABE</u>	1	1%
h) <u>SIN RESPUESTA</u>	3	3%
N	89	100%

## CUADRO 24

REACTIVO 69: Para mí lo más importante en la vida es:

a) <u>ADQUISICION DE CONOCIMIENTOS</u>	11	12%
La importancia se centra en los conocimientos básicos y elementales, así como en los adquiridos a través de una educación formal. Ej: "Saber leer y escribir"; "El estudio".		
b) <u>AMBIENTE FAMILIAR</u>	24	27%
La familia se constituye en lo más importante para el individuo: "Ser feliz con mi familia"; "Cuidar a mi familia"; "Mis hijos".		
c) <u>ACTIVIDAD PRODUCTIVA</u>	21	23%
Lo importante para el sujeto es todo lo que se relaciona con su trabajo y con la necesidad de poder contar con una actividad que le permita vivir. Ej: "Tener trabajo siempre"; "Tener un buen trabajo".		
d) <u>BIENESTAR ECONOMICO Y PODER ADQUISITIVO</u>	14	16%
La importancia se otorga a la necesidad de mejorar económicamente pero pensando no sólo en el presente sino previendo el futuro. Ej: "Tener una vida mejor"; "Ahorrar un poco"; "Cuidar lo poco que tengo"; "Tener dinero".		

e) <u>LA SALUD</u>	7	8%
Ej: "Tener salud para trabajar".		
f) <u>CUBRIR UNA NECESIDAD BASICA</u>	5	6%
El tener acceso al alimento es - el punto más importante para algunos sujetos. Ej: "Que haya qué comer"; "El maíz".		
g) <u>NIVEL COMUNITARIO</u>	1	1%
Lo importante no es relacionado con el individuo. Es la comunidad lo que cobra importancia para el sujeto: "El bienestar de mi comunidad".		
h) <u>AMBIGUO Y GENERAL</u>	3	3%
Ej: "La vida".		
i) <u>NO SABE</u>	1	1%
j) <u>SIN RESPUESTA</u>	2	2%
N	89	100%

## CUADRO 25

REACTIVO 70: Lo que más quisiera para mi familia es:

a) <u>SATISFACTORES BASICOS</u>	29	32%
El cubrir necesidades básicas es un motivo presente en los individuos. El acceso a los mínimos de bienestar en términos de condiciones materiales se presentan como un objeto motivacional en el sujeto. Ej: "Vivir nada más"; - "El maíz"; "La prosperidad"; "El bienestar de todos"; "Sostenerlos".		
b) <u>BIENESTAR FAMILIAR</u>	24	27%
La armonía en las relaciones intrafamiliares, el bienestar en términos de <u>un</u> idad entre los miembros de la familia se constituyen en un motivo importante en las conductas individuales. Ej: "La <u>un</u> idad"; "Ser feliz con mi familia".		

c) <u>ACCESO A LA EDUCACION</u>	11	12%
El proporcionar una educación formal: aprender a leer y escribir pero también el posibilitarlos para la continuación de sus estudios. Ej: "Que aprendan a leer y escribir"; "El estudio"; "Que aprendan lo que no pude aprender".		
d) <u>LA SALUD</u>	11	12%
Ej: "Salud"; "Salud de mis hijos".		
e) <u>EL TRABAJO</u>	8	9%
Se da importancia a la actividad productiva así como al aprendizaje y adiestramiento en alguna labor específica. Ej: "El trabajo"; "Que aprendan a trabajar".		
f) <u>SIN CLASIFICACION</u>	1	1%
Ej: "Que lave mi ropa".		
g) <u>SIN EXPECTATIVA DE CAMBIO</u>	2	2%
Sin especificar el sujeto manifiesta cierto conformismo con su situación - actual de tal forma que su "deseo" no representa ningún cambio en él ni en su familia. Ej: "Lo mismo que para mí"; - "Nada".		
h) <u>NO SABE</u>	1	1%
i) <u>SIN RESPUESTA</u>	2	2%
N	89	100%

APENDICE 11  
PARTICIPACION  
(Cuadros 26-41)

CUADRO 26

REACTIVO 31: ¿Cuánto tiempo estuvo en el programa?

Ninguna asistencia	7	9%	
Hasta una semana	7	9%	
Hasta dos semanas	1	1%	
Hasta tres semanas	-	-	
Hasta cuatro semanas	6	8%	(un mes)
Hasta cinco semanas	-	-	
Hasta seis semanas	-	-	
Hasta siete semanas	-	-	
Hasta ocho semanas	11	15%	(dos meses)
Hasta nueve semanas	-	-	
Hasta diez semanas	-	-	
Hasta once semanas	-	-	
Hasta doce semanas	7	9%	(tres meses)
Hasta trece semanas	-	-	
Hasta catorce semanas	-	-	
Hasta quince semanas	-	-	
Hasta dieciseis semanas	5	7%	(cuatro meses)
Hasta veinte semanas	1	1%	(cinco meses)
Hasta veinticuatro se- manas	4	5%	(seis meses)
Hasta veintiocho sema- nas	-	-	(siete meses)
Hasta treinta y dos se- manas	1	1%	(ocho meses)
Hasta cuarenta y ocho semanas	2	3%	(un año)
Más de un año	3	4%	
Sin especificar (poco tiempo)	4	5%	
No recuerda	10	14%	
Sin respuesta	4	5%	
N +	73	100%	

$\bar{X}$  asistencia = 11 semanas (N = 73)

$\bar{X}$  asistencia = 15 semanas (N = 55)

+ N de PARTICIPACION = 73.

## CUADRO 27

## REACTIVO 30: Cuando usted estuvo en el programa:

Se registró solamente	16	22%
Se inscribió como estudiante libre	11	15%
Se inscribió en un Círculo de Estudio	46	63%
N	73 +	100%
Presentó exámenes	8	11%
No presentó exámenes	65	89%
N	73 +	100%
Obtuvo el Certificado	-	-
+ Personas que sí recordaron el programa = 73		
N de PARTICIPACION = 73		
+ Datos generales.		

## CUADRO 28

## REACTIVO 49: ¿Recogió usted sus libros? (¿Compró ...?)

SI	56	77%
NO	17	23%
N	73 +	100%
+ Personas que sí recordaron el programa = 73		

CUADRO 29

REACTIVO 32: ¿Por qué prefirió inscribirse a un círculo de estudio?		
a) <u>INTERES POR CONOCER EN QUE CONSISTIA:</u> "Quería conocer un círculo de estudio".	1	2%
b) <u>INTERES EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</u> Se hace hincapié en la posibilidad de aprender y adquirir conocimientos a través de la asistencia a un círculo de estudio. Ej: "Para aprender mejor"; "Porque allá se aprende a leer y a escribir"; "Para que me enseñe el asesor a leer y a escribir".	10	22%
c) <u>FOMENTO DE RELACIONES INTERPERSONALES POR UN OBJETIVO COMUN</u> Los sujetos señalan las ventajas de estudiar en grupo no sólo para el proceso de aprendizaje sino para mejorar las relaciones sociales. Se enfatiza la posibilidad de convivencia y del fomento de las relaciones humanas que ofrece el modelo del círculo de estudio. Ej: "Así es más fácil si nos ayudamos unos a otros"; "En grupo es más bonito, allá se conocen unos y otros compañeros"; "Me gustaba que fuéramos muchos a los que ahí enseñaban".	24	52%
d) <u>CENTRO DE REUNION</u> El interés primordial parece radicar en que el círculo de estudio es considerado como un punto de reunión donde se relacionan las gentes: "Ahí iban los amigos".	4	9%
e) <u>NO SABE</u>	1	2%
f) <u>SIN RESPUESTA</u>	6	13%
N	46 +	100%
+ <u>Personas que se inscribieron a un círculo de estudio = 46</u>		
+ <u>Reactivo 30.</u>		

## CUADRO 30

REACTIVO 33: ¿Por qué prefirió inscribirse como estudiante libre?		
a) <u>IMPOSIBILIDADES DE CARACTER PERSONAL</u>	4	36%
El factor tiempo es el principal motivo del adulto para elegir esta opción educativa. Ej: "Porque no tengo tiempo" "A veces no puedo ir al círculo"; "No tenfa tiempo para reunirme".		
b) <u>VENTAJAS DE ESTA OPCION</u>	3	27%
El sujeto señala las ventajas que se tienen al ser estudiante libre: "Me facilitó más"; "Capto más lo que enseñan los libros"; "Me da tiempo para trabajar y estudiar a la vez".		
c) <u>FALTA DE ASESORIA</u>	2	18%
En el nivel de secundaria no se contó con un asesor, por lo que el sujeto tuvo que estudiar sólo y sin la opción del círculo de estudio: "No había persona que nos asesore".		
d) <u>SIN RESPUESTA</u>	2	18%
N	11 +	100%
+ <u>Personas inscritas como estudiantes libres = 11</u>		
+ <u>Reactivo 30.</u>		

## CUADRO 31

REACTIVO 29: Cuando estuvo aquí el programa de educación para adultos, ¿cómo se enteró usted?		
a) <u>COMUNICACION COMUNITARIA</u>	21	29%
La promoción es realizada en forma inter personal y son los propios sujetos de la población quienes promueven en cierta forma el programa. Ej: "Por los amigos/amigas"; "Por medio de la gente"; "El sonido de la iglesia".		
b) <u>PROMOCION DEL PROGRAMA</u>	46	63%
Los elementos del programa se encargan de la promoción siendo ésta un paso inicial del mismo. Los elementos son a su vez me-		

dios de promoción. Ej: "Por la promotora"; "Por invitación del coordinador y la promotora"; "Por los asesores"; - "Por el sonido del cine".

c) <u>LA MISION CULTURAL</u>	1	1%
La Misión Cultural se instala inmediatamente después del retiro del promotor y aunque el PROCEPA como tal se interrumpe el servicio de educación para adultos se sigue proporcionando a través de la Misión Cultural. Ej: "La Misión Cultural - nos invitó".		
d) <u>AUTORIDADES LOCALES</u>	1	1%
Es mediante las autoridades que se promueve el programa: "Las autoridades".		
e) <u>NO RECUERDA</u>	3	4%
f) <u>SIN RESPUESTA</u>	1	1%
N	73 +	100%

+ Población que sí recordó el programa = 73

+ Datos generales

### CUADRO 32

REACTIVO 42: ¿Conoció usted al coordinador?		
SI	14	19%
NO	59	81%
N	73 +	100%
+ Población que sí recordó el programa = 73		
+ Datos generales		



## GUADRO 33

## REACTIVO 43: ¿Qué hacía el coordinador?

a) <u>VIGILANCIA</u>	4	5%
La función principal según este grupo radica en la vigilancia tanto de las clases como de los asesores y la promotora: "Vigilaba la enseñanza"; "Vigilaba a los asesores/a la promotora".		
b) <u>INFORMANTE</u>	4	5%
Su función radica en informar y explicar a la población acerca del servicio Ej: "Juntaba a la gente, daba reuniones para explicar la educación"; "Visitaba cuando había reuniones".		
c) <u>APOYO AL PROGRAMA</u>	2	3%
"Venía a dar los exámenes"; "Mandaba los libros y recogía los exámenes".		
d) <u>COORDINACION</u>	1	1%
"Se coordinaba con la promotora sobre la educación de los habitantes".		
e) <u>IGNORANCIA Y DESINFORMACION TOTAL</u>	62	85%
"No sé".		
N	73 +	100%
+ Población que sí recordó el programa = 73		
+ Datos generales		

## CUADRO 34

REACTIVO 38: Cuando usted estuvo en el programa ¿supo que había un Comité de Educación para Adultos aquí en el pueblo?

SI	29	40%
NO	44	60%
N	73 +	100%

+ Población que sí recordó el programa = 73

+ Datos generales

## CUADRO 35

REACTIVO 40: ¿Sabe cómo se formó ese Comité?

SI	7	9%
NO	66	90%
N	73 +	100%

+ Población que sí recordó el programa = 73

+ Datos generales

## CUADRO 36

REACTIVO 39: ¿Fue usted miembro de ese Comité?

SI	2	3%
NO	71	97%
N	73 +	100%

+ Población que sí recordó el programa = 73

+ Datos generales

Nota: Número de miembros del Comité = 6

Miembros que participaron en el programa = 2 33%

## CUADRO 37

## REACTIVO 41: ¿Qué hacía ese Comité?

a)	<u>IGNORANCIA Y DESINFORMACION</u>	57	78%
	"Nunca ví lo que hacían"; "No sé, nunca lo supe"; "No sabía que había Comité".		
b)	<u>FUNCIONES ATRIBUIDAS PERO QUE NO CORRESPONDEN</u>	13	18%
	Los sujetos no cuentan con información correcta y le atribuyen funciones distintas a las realmente asignadas al Comité en el PROCEPA.		
	1. VIGILANCIA: "Vigilar las clases" "Vigilar a los asesores".		
	2. PROMOCION Y RECLUTAMIENTO: "Buscar alumnos y asesorarlos".		
	3. ANIMADOR: "Nos animaba para seguir adelante".		
	4. PARTICIPACION EN LA PROGRAMACION DEL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA: "El plan de estudio"; "Se ponía de acuerdo con lo que los asesores enseñaban".		
c)	<u>AMBIGUO</u>	1	1%
d)	<u>OPINION NEGATIVA</u>	1	1%
	"Desde que se organizó jamás ví al maestro que vino a formarlo".		
e)	<u>NO RECUERDA</u>	1	1%
	N	73 +	100%

+ Personas que sí recordaron el programa = 73

+ Datos Generales

CUADRO 38

REACTIVO 44: ¿Conoció usted a la promotora, a la maestra?		
SI	68	93%
NO	5	7%
N	73 +	100%
+ Personas que sí recordaron el programa = 73		

CUADRO 39

REACTIVO 45: ¿Qué hacía la promotora?		
<b>a. FUNCIONES PERCIBIDAS Y QUE CORRESPONDEN A LAS ASIGNADAS</b>		
1. ORGANIZACION E IMPLEMENTACION	3	4%
"Promovía y organizaba el programa"; "Inició la enseñanza".		
2. PROMOCION	17	23%
Las visitas domiciliarias fué el medio de promoción más utilizado y por tanto percibido. Ej: "Visitaba a los adultos que no sabían leer ni escribir y los invitaba"; "Iba a las casas a las gentes, invita", "Buscaba alumnos que querían aprender a leer y a escribir".		
3. ORGANIZACION DE LOS CIRCULOS	3	4%
La función señalada es la que se refiere a la formación y organización de los Círculos de Estudio: "Organizaba los círculos de estudio y a los asesores"; "Formaba los círculos y promovió la Misión Cultural".		
4. ORGANIZACION, RECLUTAMIENTO Y CAPACITACION DEL GRUPO DE ASESORES	3	4%
"Orientaba a los asesores que impartían clases a los adultos"; "Explicaba cómo estudiar y buscaba a los asesores"; "Daba instrucciones a los asesores".		

5. SUPERVISION DE LOS CIRCULOS	5	7%
Se menciona la presencia de la promotora en los Círculos: "Nos visitaba a la hora de clases"; "Visitaba los grupos formados"; "Veía las clases que se daban".		
6. MEDIO DE ACCESO AL MATERIAL DIDACTICO	2	3%
"Repartía libros a cada comunidad"; "Trajo los libros".		
7. APOYO SOCIAL	2	3%
"Nos animaba a seguir adelante"; "Nos ayudaba...".		
b) <u>FUNCION PERCIBIDA Y REALIZADA PERO NO ASIGNADA EN EL PROGRAMA</u>	30	41%
Ante la incapacidad y falta de recursos humanos para una asesoría conveniente, la promotora toma funciones que aunque no le corresponden directamente son necesarias ante una demanda concreta e inmediata. Por lo tanto las siguientes funciones que señalan los sujetos demuestra la necesidad de responder y de atribuirse funciones requeridas para el desarrollo del programa. Ej: "Daba clases", "Enseñaba a los adultos"; "Enseñaba a los que no sabían leer ni escribir"; "Ayudaba a los que estudian, atendía a los alumnos".		
c) <u>SIN CLASIFICACION</u>	1	1%
d) <u>NO RECUERDA</u>	1	1%
e) <u>IGNORANCIA Y DESINFORMACION TOTAL</u>	6	8%
"No sé".		
N	73	+ 100%
+ Personas que sí recordaron el programa = 73		
+ Datos generales		

## CUADRO 40

REACTIVO 46: ¿Conoció usted a los asesores?		
SI	50	68%
NO	23	31%
N	73 +	100%
+ Personas que sí recordaron el programa = 73		
+ Datos Generales.		

## CUADRO 41

REACTIVO 47: ¿Qué hacían los asesores?		
a) <u>PERCEPCION CORRECTA DE LAS FUNCIONES ASIGNADAS</u>	49	67%
Los sujetos señalan funciones que realmente corresponden a los asesores y - que efectivamente son realizadas.		
Ej: "Enseñaban a los adultos"; "Enseñaban a leer y a escribir a los anal-fabetas y ayudaban a los que estaban en primaria"; "Ayudaban a la promotora"; "Reunían a los alumnos"; "Hacían preguntas acerca de los libros".		
b) <u>FUNCIONES ATRIBUIDAS PERO QUE NO SON LAS ASIGNADAS EN EL PROGRAMA</u>	2	3%
Se carece de información respecto a la labor realizada por los asesores: "Vigilaban a la maestra"; "Exámenes".		
c) <u>NO RECUERDA</u>	1	1%
d) <u>IGNORANCIA Y DESINFORMACION TOTAL</u>	21	29%
"No sé".		
N	73 +	100%
+ Personas que sí recordaron el programa = 73		
+ Datos Generales		

APENDICE 12  
AUTODIDACTISMO  
(Cuadros 42-45)

CUADRO 42

REACTIVO 48: Cree usted que estudiar solo, sin maestro es:		
Más difícil	71	80%
Da lo mismo	4	4%
Más fácil	10	11%
Sin respuesta	4	4%
N	89	100%

CUADRO 43

REACTIVO 51: Para poder estudiar con esos libros, usted necesitó:		
Asistir a un círculo de estudio	39	70%
De otra persona	6	11%
No necesitó de nadie	11	20%
N	56+	100%
+ Personas que sí recogieron o compraron libros = 56		
+ Reactivo 49		

CUADRO 44

REACTIVO 50: Según usted los libros que le dieron eran:		
Malos	1	2%
Regulares	5	9%
Buenos	50	89%
N	56 +	100%
+ Personas que sí recogieron o compraron libros = 56		
+ Reactivo 49		

## CUADRO 45

## REACTIVO 52: Con esos libros usted aprendió:

Mucho	5	9%
Poco	33	59%
Nada	18	32%
N	56 +	100%

+ Personas que sí recogieron o compraron libros = 56

+ Reactivo 49



APENDICE 13  
ACREDITACION  
(Cuadros 46-53)

CUADRO 46

REACTIVO 34: ¿Terminó sus evaluaciones?		
SI	2	25%
NO	6	75%
N	8 +	100%
+ Personas que presentaron exámenes = 8		
+ Reactivo 30		

CUADRO 47

REACTIVO 35: ¿Cuántos exámenes presentó?		
1	-	-
2	-	-
3	2	25%
4	2	25%
5	1	12%
6	-	-
7	-	-
8	-	-
9	-	-
10	-	-
11	1	12%
12	2	25%
N	8 +	100%
+ Personas que presentaron exámenes = 8		
+ Reactivo 30		

CUADRO 48

REACTIVO 36: ¿Por qué no terminó?		
a) OBSTACULOS INSTITUCIONALES		
"Porque se fueron los asesores"	1	17%
"Por falta de otros libros que no mandaron"	1	17%
"Porque no vino el aplicador (no se presentaron los que aplican el examen)	2	33%

b) OBSTACULOS PERSONALES

"Por mi niño"	1	17%
"No tuve tiempo por mi trabajo"	1	17%

N	6 +	100%
---	-----	------

Personas que presentaron exámenes = 8

Sí terminaron = 2

+ No terminaron = 6

+ Reactivo 34

## CUADRO 49

REACTIVO 37: ¿Cuáles fueron las razones que lo hicieron terminar?

Para obtener el Certificado de Primaria	2	100%
---	---	------

N	2 +	100%
---	-----	------

+ Personas que sí terminaron sus evaluaciones = 2

+ Reactivo 34

## CUADRO 50

REACTIVO 53: Piensa usted que además de saber leer y escribir ¿es necesario el certificado de primaria?

Nada necesario	7	9%
----------------	---	----

Poco necesario	13	15%
----------------	----	-----

Muy necesario	67	75%
---------------	----	-----

No respondió	2	2%
--------------	---	----

N	89	100%
---	----	------

## CUADRO 51

REACTIVO 54: ¿Ha necesitado alguna vez el certificado de primaria?

SI	26	29%
----	----	-----

NO	63	71%
----	----	-----

N	89	100%
---	----	------

## CUADRO 52

REACTIVO 54 bis: ¿Para qué lo ha necesitado?		
a) <u>REQUISITO LABORAL</u>	19	73%
"Para obtener un trabajo".		
b) <u>REQUISITO ACADEMICO</u>	2	8%
"Para seguir estudiando"; "Para presentar exámenes de secundaria".		
c) <u>ASUNTOS PERSONALES</u>	2	8%
"Para sacar mi licencia"; "Para el seguro de su esposo"		
d) <u>SIN CLASIFICACION</u>	1	3%
e) <u>SIN RESPUESTA</u>	2	8%
N	26 +	100%
+ Personas que sí han necesitado el Certificado de primaria = 26		
+ Reactivo 54		

## CUADRO 53

REACTIVO 55: Para el trabajo en el campo, ¿se necesita el certificado de primaria?		
Nada	73	82%
Poco	9	10%
Mucho	7	8%
N	89	100%

APENDICE 14  
MOVILIDAD SOCIAL  
(Cuadros 54-60)

CUADRO 54

REACTIVO 13: ¿Cree usted que si hubiera terminado la primaria, tendría un mejor trabajo?		
SI	43	84%
NO	8	16%
N	51 +	100%
+ Población demandante de primaria = 51		
+ Reactivos 11 y 12		

CUADRO 55

REACTIVO 16: ¿Cree usted que si hubiera terminado la secundaria, tendría un mejor trabajo?		
SI	10	83%
NO	2	17%
N	12 +	100%
+ Población demandante de secundaria = 12		
+ Reactivos 14 y 15		

CUADRO 56

REACTIVO 17: Si sus hijos llegan a terminar la primaria, ¿en qué cree usted que trabajarían?		
a) <u>MANIFESTACION DE UN DESEO DE CAMBIO EN LA ACTIVIDAD PRODUCTIVA</u>		
1. OCUPACION NO ESPECIFICADA PERO SEÑALANDO EL DESEO DE QUE SEA DIFERENTE Y/O EN OTRO LUGAR.	15	31%
Ej: "Tendría un mejor trabajo"; "En un trabajo no tan fuerte como el de la milpa".		

493

2. <u>OCUPACION ESPECIFICADA</u>	14	28%
Se mencionan trabajos específicos y lugares concretos quedando implícito el deseo de cambio. Ej: "En un almacén"; "Empleado (Oficina)".		
b) <u>MANIFESTACION DE UN DESEO DE CONTINUIDAD EN LOS ESTUDIOS</u>	2	4%
En la adquisición de mayores conocimientos y mejor preparación, se espera y desea implícitamente un cambio. Ej: "Seguirían estudiando para mejorarse".		
c) <u>AMBIGUEDAD</u>	5	10%
No se manifiesta algo concreto pero se señala el que sean los hijos los que tomen una decisión al respecto: "Lo que ellos quieran".		
d) <u>MANIFESTACION DE UN DESEO DE PERMANENCIA E INMOVILIDAD</u>	4	8%
Se desea que los hijos realicen la misma ocupación que los padres sin esperar un cambio en la actividad y/o en el lugar de trabajo. Ej: "Siempre en el monte porque en eso trabajo"; - "En la casa".		
e) <u>ACTITUD CONFORMISTA</u>	1	2%
Ej: "Lo que diga dios".		
f) <u>NO SABE</u>	6	12%
g) <u>SIN RESPUESTA</u>	2	4%
N	49 +	100%

+ Población con hijos en edad escolar que asisten a la escuela = 49

+ Reactivo 6

CUADRO 57

REACTIVO 18: Piensa usted que si sus hijos obtienen el certificado de primaria:		
Vivirían igual que usted	5	10%
Vivirían mejor que usted	42	86%
Sin respuesta	1	2%
No sabe	1	2%
N	49 +	100%
+ Personas con hijos que asisten a la escuela = 49		
+ Reactivo 6		

CUADRO 58

REACTIVO 22: ¿Cree usted que los programas educativos ayudan a la comunidad?		
SI	82	92%
NO	7	8%
N	89	100%

CUADRO 59

REACTIVO 22 bis: ¿En qué la ayudan?		
a) <u>ADQUISICION DE CONOCIMIENTOS</u>	46	56%
Dirigen y apoyan el aprendizaje y la adquisición de conocimientos básicos y elementales. Ej: "En leer y escribir"; "Para aprender más, un poco más"; "Hay muchas personas que no saben nada".		
b) <u>DESARROLLO INDIVIDUAL</u>	5	6%
El programa educativo es percibido como instrumento de cambio a nivel individual y personal. Ej: "La gente aprende a respetarse entre unos y otros"; "Nos hace pensar un poco dejando la ignorancia".		
c) <u>DESARROLLO COMUNITARIO</u>	11	13%
Se le percibe como instrumento para mejorar las condiciones de vida a nivel comunitario, es decir se va más allá del individuo para considerar como sujeto a la colectividad.		

d) <u>CARACTER UTILITARIO</u>	4	5%
Se concibe como instrumento para tareas inmediatas y concretas. Ej: "Leer para qué sirven los medicamentos": "Distraen..."; "Atienden a los niños en la escuela".		
e) <u>CARACTER INSTRUMENTAL COLECTIVO</u>	2	2%
El sentido de utilidad se amplía a la comunidad percibiendo a los programas educativos como instrumentos para una acción social. Ej: "Aprender a defenderse en el trabajo"; "A organizarse mejor".		
f) <u>AYUDA COLATERAL</u>	3	4%
Se le considera como medio para tener acceso a otros beneficios: "Traen todo"; "A veces nos dan créditos".		
g) <u>PERCEPCION POSITIVA PERO NO ESPECIFICADA</u>	5	6%
Las respuestas consideran positiva la acción de los programas educativos pero no se señalan ni especifica el tipo de ayuda proporcionada. Ej: "Cualquier programa ayuda"; "En muchas cosas".		
h) <u>NO SABE</u>	1	1%
i) <u>SIN RESPUESTA</u>	5	6%
N	82 +	100%

+ Población que considera que los programas educativos ayudan a la comunidad = 82

+ Reactivo 22

## CUADRO 60

REACTIVO 66: Para progresar hay que:

a) <u>TRABAJAR</u>	73	82%
El trabajo es concebido como un medio para lograr un cambio socioeconómico. Ej: "Trabajar mucho, con ganas, duro"; "Saber - trabajar".		
b) <u>EDUCACION</u>	10	11%
La adquisición de conocimientos tanto elementales como básicos, así como otros más generales, - son concebidos como un medio o instrumento de cambio. Ej: "Estudiar"; "Saber leer".		
c) <u>SIN CLASIFICACION</u>	4	4%
"Estar luchando"; "Tener dinero"		
d) <u>NO SABE</u>	1	1%
e) <u>SIN RESPUESTA</u>	1	1%
N	89	100%



APENDICE 15  
 INCORPORACION A LA ACTIVIDAD PRODUCTIVA  
 (Cuadros 61-65)

CUADRO 61

REACTIVO 57: Para realizar su trabajo, ¿es importante saber leer y escribir?		
No es importante	18	20%
Sí es importante	71	80%
N	89	100%

CUADRO 62

REACTIVO 58: ¿Por qué sí?		
a) <u>RAZONES PERSONALES</u>	9	13%
<p>Los motivos señalados son personales y subjetivos. Es una necesidad interna de conocer y saber cosas nuevas. Ej: "Lo necesito"; "Quiero aprender de todo".</p>		
b) <u>COTIDIANEIDAD</u>	12	17%
<p>El sujeto considera importante el leer y escribir para su vida diaria. Razones tangibles, cotidianas y muy objetivas: "Necesito hacer unas compras y no sé cuánto"; "Para saber el nombre de algunas cosas o una receta de cocina"; "Para leer algunas cosas" "Para leer el nombre de mis hijos".</p>		
c) <u>REQUISITO LABORAL</u>	3	4%
<p>El leer y escribir se concibe como un medio de incorporación y mejoría en la actividad productiva y el nivel laboral. Ej: "Porque si no sabes leer ni escribir no lo reciben en cualquier trabajo, no se encuentra trabajo"; "Para tener un mejor trabajo".</p>		
d) <u>SUPERACION EN EL TRABAJO</u>	9	13%
<p>Los conocimientos elementales se conc</p>		

ben como necesarios para superar la --- calidad del trabajo y como indispensable para una posible capacitación laboral. - Ej: "Para trabajar mejor"; "Hacer mejor las cosas, superar el trabajo"; "porque he tenido que tomar algunos cursos de - capacitación".

e) <u>USO ESPECIFICO PARA EL TRABAJO</u>	25	35%
En esta clasificación se enfatiza la necesidad de desarrollar habilidades específicas y necesarias para el trabajo: "Es importante sacar las cuentas y hablar un poco de español"; "Para leer las notas, recibos"; "Para saber leer y firmar algunos papeles, cuando nos pagan"; "Saber hacer cuentas, cuánto gano, cuando vendemos, cuando tengo que comprar algo"; "Para llevar el control de mi trabajo".		
f) <u>MEDIO DEFENSIVO</u>	6	8%
El sujeto hace referencia a la importancia de adquirir los conocimientos elementales como un medio e instrumento de defensa y seguridad en el trabajo. Ej: "Como campesino lo necesito para vender mi producto sin que me hagan trampa; así no me roban mi trabajo; sé defenderme".		
g) <u>RELACION Y COMUNICACION SOCIAL</u>	2	3%
La importancia del leer y escribir radica principalmente en su necesidad para las relaciones sociales. Ej: "Para tratar algunas personas que a veces hacen preguntas sobre algún trabajo"; "Para entender a la gente y darles lo mejor de mí en salud y educación".		
h) <u>OBSTACULOS PERSONALES</u>	2	3%
Aunque se admite que leer y escribir sí es importante, sin embargo se manifiestan ciertos impedimentos personales: "Sí es importante pero como no aprendo es mejor tortear y lavar"; "No puedo ver bien las letras".		
i) <u>NO SABE</u>	1	1%
j) <u>SIN RESPUESTA</u>	2	3%
	71 +	100%

REACTIVO 58: ¿Por qué no?

k) <u>INNECESARIO PARA EL TRABAJO</u>	13	72%
Los sujetos señalan que el leer y escribir no es necesario para la actividad laboral que realizan. Ej: "Porque trabajo en la casa, sólo trabajo en la casa atendiendo a mis hijos"; "Sólo trabajo en el monte, no es necesario".		
l) <u>NO RESPONDIO</u>	5	28%
N	18 +	100%
+ ¿Por qué sí? = N = 71		
+ ¿Por qué no? = N = 18		
N = 89		

CUADRO 63

REACTIVO 56: Antes del programa, ¿en qué trabajaba usted?

a) En el campo	37	51%
b) En la casa	26	36%
c) Carpintería	2	3%
d) Comercio y agricultura	1	1%
e) En la tienda	1	1%
f) En el molino	1	1%
g) Auxiliar de enfermería	1	1%
h) Chofer	1	1%
i) En nada	2	3%
j) Sin respuesta	1	1%
N	73 +	100%
+ Personas que sí recordaron el programa = 73		
+ Datos Generales		

CUADRO 64

REACTIVO 59: En los trabajos que ha realizado, ¿ha necesitado alguna vez el certificado de primaria?		
Nunca	68	76%
Algunas veces	17	19%
Siempre	4	4%
N	89	100%

CUADRO 65

REACTIVO 60: Cree usted que una persona que sí tiene el certificado de primaria, ¿puede conseguir un mejor trabajo?		
SI	85	95%
NO	4	4%
N	89	100%

APENDICE 16  
 DESARROLLO INDIVIDUAL Y  
 MEJORAMIENTO DE LAS CONDICIONES DE VIDA  
 (Cuadros 66-72)

CUADRO 66

REACTIVO 61: ¿Ha habido algún cambio en usted después de estar en el programa?		
SI	29	40%
NO	42	57%
Sin respuesta	2	3%
N	73 +	100%
+ Personas que sí recuerdan el programa = 73		
+ Datos generales		

CUADRO 67

REACTIVO 61 bis: ¿Cuáles?		
a) <u>ADQUISICION DE CONOCIMIENTOS Y/O HABILIDADES</u>	16	55%
Los cambios percibidos están relacionados directamente con el aprendizaje así como con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades individuales. Ej: "Aprendí a leer y escribir"; "Aprendí más español"; "Puedo sacar mis cuentas".		
b) <u>RELACIONES SOCIALES</u>	7	24%
Se perciben cambios en las relaciones sociales. Los cambios señalados son positivos para el individuo. Ej: "He tenido más confianza con los señores a quienes he dado asesoría"; "Aprendí más de la gente"; "Hay amistad y compañerismo".		
c) <u>CAMBIOS OCUPACIONALES</u>	2	7%
Los cambios se refieren a la ocupación realizada antes y después del programa: "Ya no trabajo en el campo"; "Antes sólo lavaba en la casa, ahora tengo mi trabajo".		

d) <u>SIN CLASIFICACION</u>	3	10%
Irrelevante para la dimensión estudiada. Ej: "Ahora tengo más edad"; "No me gustan los exámenes".		
e) <u>DIFICULTAD PARA EXPLICAR</u>	1	4%
Aunque se manifiesta que sí ha habido cambio en la persona, ésta no puede explicar en qué consiste.		
N	29 +	100%
+ Personas que manifiestan haber percibido algún cambio después de haber estado en el programa = 29		
+ Reactivo 61		

CUADRO 68

<u>REACTIVO 63: Cuando usted estuvo en el programa:</u>		
No conocía a nadie	5	7%
Conocía a pocas personas	27	37%
Conocía a todas las personas	39	53%
Conocía a "bastantes" personas	1	1%
Sin respuesta	1	1%
N	73 +	100%
+ Personas que sí recuerdan el programa = 73		
+ Datos Generales		

CUADRO 69

<u>REACTIVO 64: ¿Todavía se lleva con ellas?</u>		
SI	58	79%
NO	14	19%
Sin respuesta	1	1%
N	73 +	100%
+ Personas que sí recuerdan el programa = 73		
+ Datos Generales		

## CUADRO 70

## REACTIVO 62: Según usted el programa:

No tuvo ninguna importancia	4	5%
Fué poco importante para el pueblo	18	25%
Fué muy importante para el pueblo	50	68%
Sin respuesta	1	1%
N	73 +	100%

+ Personas que sí recuerdan el programa = 73

+ Datos Generales

## CUADRO 71

## REACTIVO 62 bis: ¿En qué se nota?

a) PERCEPCION POSITIVA DE LOS RESULTADOS

1. OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LA ENSEÑANZA 34 50%

El cambio percibido se relaciona directamente con el aprendizaje y la adquisición de conocimientos. Ej: "Mucha gente aprendió"; "Aprendieron a leer y a escribir"; "Todos los que no saben - pueden aprender algo".

2. SENTIDO UTILITARIO DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS 1 1%

El cambio se refiere a un hecho inmediato, más real y tangible para el sujeto. Ej: "Algunos aprendieron a escribir su nombre".

3. CAMBIOS COMUNITARIOS 10 15%

Los cambios percibidos repercuten en la comunidad y se admiten beneficios colectivos: "Hay un mejor entendimiento"; "Mejóro la gente"; "El pueblo - cambió un poco"; "La gente tiene un cambio, cuando aprende algo cambian - sus vidas".

4. EFECTOS COLATERALES 1 1%

El programa tiene una buena aceptación y aunque los resultados no están directamente relacionados con el propósito e

ducativo, se perciben efectos colaterales en forma positiva. Ej: "Hay algunos que ahora pueden conversar. Es la primera vez que alguien viene a formar esos grupos".

5. PERCEPCION POSITIVA PERO AMBIGUA 1 1%

Se admite el cambio pero no se define:  
"No sé, pero debe haber tenido un cambio".

b) PERCEPCION NEGATIVA DE LOS RESULTADOS

1. POCA EFICIENCIA DEL PROGRAMA 4 6%

Aunque se admite que sí hubo cambios se mencionan sin embargo resultados negativos  
Ej: "En que no sabemos leer ni escribir";  
"Sólo algunos aprendieron".

2. OBSTACULOS PERCIBIDOS 3 4%

Se acepta que hubo cambio pero se señalan algunos impedimentos para que el programa tuviera más repercusión en el pueblo. Estos obstáculos pueden ser considerados como institucionales o como personales.

Ej: "Dejaron de enseñar"; "En que no todas las personas que se inscribieron fueron" - (Institucionales). "Hay quienes no quieren que vayan algunas personas" (Personales).

3. PERCEPCION NEGATIVA 1 1%

c) SIN RESPUESTA 14 20%

N 68+ 100%

+ Personas para las cuales tuvo mucha importancia el programa para el pueblo (50), o tuvo poca importancia para el pueblo (18) = 68

+ Reactivo 62



## GUADRO 72

REACTIVO 65: Usted cree que las personas que estuvieron en el programa:

Siguen igual que antes	11	15%
No sabe si están igual o han mejorado	42	57%
Están progresando	19	26%
Sin respuesta	1	1%
N	73 +	100%

+ Personas que sí recuerdan el programa = 73

+ Datos Generales

APENDICE 17  
PERCEPCION Y VALORACION DEL PROCEPA  
(Cuadros 73-79)

CUADRO 73

REACTIVO 24: ¿Qué fué lo que más le gustó del programa?

a) <u>ADQUISICION DE CONOCIMIENTOS</u>	39	53%
<p>Se refiere a todo aquéllo relacionado con el aprendizaje, ya sea de los conocimientos elementales, así como de todo conocimiento considerado útil. - Ej: "Aprender a leer y a escribir"; "El estudio"; "Haber conocido cosas nuevas".</p>		
b) <u>COHESION Y SOCIALIZACION</u>	13	18%
<p>El sujeto hace énfasis principalmente en las relaciones sociales propiciadas y fomentadas por el programa. Se menciona concretamente a los círculos de estudio como lo más atractivo. Ej: "Los compañeros se ayudaban entre sí"; "Hubo amistad y compañerismo"; "Ir a estudiar"; "Los grupos de estudio".</p>		
c) <u>LA ASESORIA PROPORCIONADA</u>	4	5%
<p>El principal atractivo se centra en la asesoría: "Los que enseñaban lo hacían muy bien y con paciencia".</p>		
d) <u>INTERES COMUNITARIO</u>	1	1%
<p>El sujeto se refiere a la posibilidad de conocer la problemática comunitaria a través del programa: "Conocer a la comunidad y sus problemas para mejorar sus formas de vida".</p>		
e) "El comienzo".	1	1%
f) <u>SIN ESPECIFICAR</u>	2	3%
<p>El sujeto señala un agrado total pero no específica: "Todo lo que hicieron me gustó".</p>		
g) <u>NADA</u>	2	3%

h) <u>PERSONAS SOLAMENTE REGISTRADAS</u>	4	5%
No emiten opinión puesto que afirman no haber asistido: "No asistí"; "Sólo vine a inscribirme".		
i) <u>NO SABE O NO RECUERDA</u>	3	4%
j) <u>SIN RESPUESTA</u>	4	5%
N	73	+ 100%
+ Personas que sí recordaron el programa = 73		
+ Datos Generales		

## CUADRO 74

## REACTIVO 25: ¿Qué fué lo que más le disgustó del programa?

a) <u>INASISTENCIA</u>	16	22%
El sujeto hace referencia a la dificultad de asistir así como a la falta de continuidad de los participantes. Ej: "Algunos entraron y no lo siguieron"; "El no tener tiempo de seguir"; "Me fastidié y dejé de estudiar".		
b) <u>DIFICULTADES INTRINSECAS AL ESTUDIO</u>	8	11%
El individuo manifiesta su desagrado en relación a situaciones directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje. Ej: "Leo todo pero no se queda en mi mente"; "Las cuentas, la división"; "Los exámenes".		
c) <u>INTERRUPCION DEL SERVICIO</u>	7	9%
Se hace referencia concretamente a la poca duración del programa: "Duró muy poco tiempo"; "Dejaron de dar clases".		
d) <u>FACTORES INSTITUCIONALES</u>		
1. Organizadores y encargados directos del programa: "No vinieron a aplicar los exámenes"; "No enviaron mi calificación".	2	3%
2. Autoridades locales: "Falta de interés de las autoridades de la población".	1	1%

e) <u>CIRCULO DE ESTUDIO</u>	2	3%
Se hace referencia a la modalidad del Círculo de Estudio y lo que significa. Ej: "Los asesores"; "Estudiar con muchas personas".		
f) <u>NADA</u>	23	31%
g) <u>NO SABE</u>	7	9%
h) <u>SIN RESPUESTA</u>	7	9%
N	73 +	100%
+ Personas que sí recordaron el programa = 73		
+ Datos Generales		

## CUADRO 75

REACTIVO 23: ¿Gree usted que el programa de educación para adultos:

No sirvió para nada	2	3%
Sirvió poco	39	53%
Fué muy útil	30	41%
Sin respuesta	2	3%
N	73 +	100%

+ Personas que sí recordaron el programa = 73  
+ Datos Generales

## CUADRO 76

REACTIVO 26: ¿El programa de educación para adultos, le dió - alguna ventaja en su trabajo?

SI	30	41%
NO	41	56%
SIN RESPUESTA	2	3%
N	73 +	100%

+ Personas que sí recordaron el programa = 73  
+ Datos Generales

## CUADRO 77

## REACTIVO 26 bis: ¿Cuáles?

a) <u>CONSECUENCIA PERSONAL</u>	12	40%
Las ventajas son percibidas en un nivel personal en el sentido de una mayor capacidad de entendimiento y comunicación, así como del contar con más conocimientos. Ej: "Aprender a leer y a escribir y entender las cosas"; "Fué una superación".		
b) <u>UTILIDAD INMEDIATA</u>	9	30%
Las ventajas se perciben en función de la utilidad concreta y cotidiana, así como de la actividad productiva. Ej: "Para vender mis productos"; "Aprendí a trabajar más en mi ramo".		
c) <u>AUMENTO DE POSIBILIDADES DE INCORPORACION A UNA ACTIVIDAD PRODUCTIVA</u>	3	10%
El sujeto admite ventajas para poder incorporarse a una actividad económica. Ej: "Ahora puedo ir a trabajar a la ciudad".		
d) <u>SOCIALIZACION</u>	3	10%
Las ventajas obtenidas se ubican en el plano de las relaciones humanas y el conocimiento comunitario. Ej: "Conocí a otras personas".		
e) <u>SIN RESPUESTA</u>	3	10%
N	30 +	100%

+ Personas que admiten alguna ventaja del programa en su trabajo = 30

+ Reactivo 26

## CUADRO 78

REACTIVO 27: ¿Le gustaría que se renovara el servicio de educación para adultos?		
No le gustaría	4	4%
Sí le gustaría	85	95%
N	89	100%

## CUADRO 79

REACTIVO 28: ¿Por qué sí?		
<b>a) MOTIVOS PERSONALES</b>		
1. Necesidad inmediata de adquirir conocimientos útiles, que respondan a problemas inmediatos y concretos. - Ej: "Para aprender más"; "Para aprender a leer y a escribir".	34	38%
2. Existe en el sujeto el deseo de continuar sus estudios, es decir hay un proyecto más o menos definido. Ej: - "Para seguir estudiando".	5	6%
<b>b) INTERES COMUNITARIO</b>		
El motivo va más allá del deseo personal y de objetivos individuales. El deseo de renovar el programa se debe a un interés colectivo y de mejoramiento comunitario. Ej: "Para mejorar la educación de la población"; "Ayuda a la comunidad".	5	6%
<b>c) VIGENCIA DE LA CARENCIA EDUCATIVA</b>		
Pareciera que el programa constituye una respuesta al problema del analfabetismo, el cual es admitido como un problema vigente y presente en la comunidad. Ej: -- "Hay muchos que no saben leer ni escribir, no saben nada"; "Para que aprendan los demás, los que no saben"; "Porque el problema está vigente".	39	44%

d) INCAPACIDAD PERSONAL 1 1%

Aunque el sujeto admite que sí le gustaría la renovación del programa, afirma y adelanta el que no podría asistir en caso de que se renovara el servicio educativo: "Me gustaría, pero no puedo".

e) SIN RESPUESTA 1 1%

N 85+ 96%

+ Personas que señalaron que sí les gustaría que el programa fuera implantado de nuevo = 85

+ Reactivo 27

¿Por qué no?

a) "No me gusta". 1 1%

b) "No me ayuda mi mente, me duele la cabeza". 1 1%

c) NO SABE 1 1%

d) NO RESPONDIO 1 1%

N 4+ 4%

+ Personas que señalaron que no les gustaría que el programa fuera implantado de nuevo = 4

+ Reactivo 27

N total 89 100%