

117
24



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

**METODOLOGIA PARTICIPATIVA; SU
APLICACION EN LA FORMACION
DE EDUCADORES DE ADULTOS**



T E S I S

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a n :

Sofía Mendoza Frago

Rosa María Gama Hernández



Director de Tesis: **Dra. Patricia Corres Ayala**

FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D.F. 1989



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.

I N D I C E

PRESENTACION

2

I. MARCO SITUACIONAL

1. Educación de Adultos

1.1. Definición	6
1.2. Trayectoria	11
1.3. Evolución Conceptual	17
1.4. Formación de Educadores de Adultos	25
1.5. Experiencias en el Contexto Nacional	37

II. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACION DE LOS ADULTOS

2. Caracterización

2.1. Organización	45
2.2. Proceso de Capacitación Institucional	53

III. MARCO DE REFERENCIA

3. Conceptualización

3.1. Educación de Adultos	75
3.2. Formación de Educadores de Adultos	78
3.3. Metodología Participativa	90

3.4. Evaluación	99
-----------------	----

IV. METODO

4. Diseño	
4.1. Contextualización	106
4.2. Justificación	116
4.3. Planteamiento del Problema	123
4.4. Procedimiento	
4.4.1. Objetivos	127
4.4.2. Universo	128
4.4.3. Descripción de la Metodología Utilizada	132
4.4.4. Etapas de Desarrollo	139

V. RESULTADOS

5. Análisis Cualitativo de experiencias de Capacitación del I.N.E.A.	
5.1. Aspecto Institucional	145
5.2. Aspecto Contextual	152
5.3. Reuniones de Trabajo	
5.3.1. Descripción	154
5.4. Análisis de Instrumentos	
5.4.1. Entrevistas	171
5.4.2. Registro de Frecuencia	183
5.4.3. Minutas	195

VI. DISCUSION	196
CONCLUSIONES	213
ANEXOS	219
BIBLIOGRAFIA	235

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de la metodología de investigación participativa y el empleo de técnicas de evaluación cuantitativas y cualitativas en un escenario de capacitación dirigido a educadores de adultos. El estudio se realizó con personal del Instituto Nacional de Educación para los Adultos I.N.E.A.. En él participaron siete sujetos, Coordinadores Técnicos de Zona de la Delegación del I.N.E.A. en el Distrito Federal. El estudio se desarrolló en cuatro etapas: 1). Análisis de la capacitación institucional; 2). Análisis contextual; 3). Reuniones de trabajo participativo y 4). Extrapolación del uso de la metodología a su campo laboral.

PRESENTACION

La Educación de Adultos, es un proceso social y educativo por medio del cual se brinda a la población que no tuvo acceso a los servicios educativos a edad temprana, la posibilidad de iniciar o concluir sus estudios.

En este proceso la labor que desempeña el educador en la valoración de experiencias e incorporación de nuevos aprendizajes en la vida de los adultos, es de vital importancia para transformar la práctica educativa, de una mera instrucción en una verdadera formación del sujeto para participar en forma activa dentro de su grupo social. De ahí que la formación del personal involucrado en la educación de adultos: sea fundamental y motivo de investigación dentro del ámbito educativo.

En forma particular, la capacitación de educadores de adultos que se realiza a nivel institucional, intenta propiciar el desarrollo de técnicas participativas; sin embargo la formación que se ofrece al personal responsable, se restringe a una capacitación dirigida a difundir objetivos, estrategias, políticas y actividades prioritarias institucionales, llegando a crear concepciones contradictorias entre el "deber ser" y "ser" de un educador de adultos.

El presente estudio, hace énfasis en la importancia de elaborar alternativas de capacitación con enfoque participativo, que proporcionen a los educadores de adultos formas de trabajo acordes a las características de su práctica laboral y educativa.

El estudio se llevó a cabo, en la Coordinación Regional de la Delegación Iztacalco en el Distrito Federal, participaron siete sujetos quienes desempeñan el puesto de Coordinadores Técnicos de Zona, en el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, I.N.E.A.

La presentación de la investigación se divide en seis capítulos: En el primer capítulo, se enmarca la tendencia histórica y social de la Educación de Adultos, la formación de Educadores de Adultos en el contexto nacional, y la influencia internacional en el desarrollo de sus acciones.

El capítulo dos se refiere, al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, I.N.E.A. En éste se describe a la Institución en lo relativo a su organización y acciones de capacitación desarrolladas, y se hace énfasis en el papel del Coordinador Técnico de Zona, figura institucional objeto de este estudio.

En el capítulo número tres, se analizan diferentes concepciones y sus aportaciones sobre el problema de la formación del educador de adultos, en este estudio se abarcan cuatro aspectos; Educación de Adultos. Formación de Educadores de Adultos. Metodología Participativa y Evaluación Cualitativa.

El cuarto capítulo describe el método utilizado para la aplicación de este estudio en forma detallada. Por último, en los capítulos cinco y seis se reúnen y organizan los resultados, discusión y conclusiones de la investigación efectuada.

I. MARCO SITUACIONAL

I. Educación de Adultos

1.1. Definición

Introducirse al tema de la Educación de Adultos requiere reconocerla como parte del Sistema Educativo Nacional.

El sistema educativo nacional se conforma con base en una red de relaciones e interrelaciones entre los miembros que integran una sociedad. Como producto de ellas, se definen los objetivos y características del proceso educativo. Dicho proceso como cualquier otro fenómeno desempeña funciones específicas que traen como resultado el mantener el tipo de relaciones existentes entre los diversos grupos sociales. Las funciones que se le atribuyen, se encuentran descritas en la Ley Federal de Educación: misma que hace referencia a cuatro: ¹

Función Académica

Función Distributiva

Función Económica

Función de Socialización - Política

¹. La Planeación Integral de la Educación en México; Diagnóstico y Marco Conceptual para la Planeación Integral de la Educación en México. Funciones de la Educación; págs. 171-200. Carlos Muñoz Izquierdo, Sylvia Schmelkes y José Teodoro Guzmán.

Las cuales plantean el desarrollo de la capacidad de análisis de la realidad, la distribución equitativa en el acceso a los bienes culturales y materiales, la incorporación a la vida económica y social, así como la participación en la toma de decisiones que mejoren la sociedad.

Las funciones antes mencionadas configuran los objetivos y características con los cuales se organiza la prestación de los servicios educativos a través de subsistemas, uno de ellos lo constituye el de Educación de Adultos.

El subsistema de Educación para Adultos, está definido como "Una forma de Educación extraescolar fundamentada en el autodidactismo y la solidaridad social como los medios mas adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población".²

La Educación de Adultos se caracteriza en relación al tipo de destinatarios y generalmente presenta un enfoque compensatorio dirigido a incorporar a este sector de la población al sistema educativo. Sus tres ámbitos de acción son: El urbano, el rural, y el indígena. Esta otorga los servicios a través de modalidades formales y no formales, las cuales revisten las siguientes particularidades:

². Idem, págs. 171-200.

MODALIDAD FORMAL

Es aquella en la cual el beneficiario del servicio educativo, se incorpora a un proceso de enseñanza-aprendizaje secuencial que comprende niveles básicos y terminales. La consecución de cada nivel esta determinada por objetivos y lapsos de tiempo definidos. El proceso de enseñanza-aprendizaje, es desarrollado dentro del aula con horarios establecidos, bajo la responsabilidad de un docente.

Existen servicios de educación de adultos, que se ofrecen a través de la modalidad formal, tal es el caso de las primarias nocturnas y las secundarias para trabajadores. Estos principalmente se enfocan a desarrollar la currícula diseñada originalmente para la población infantil y adolescente, lo que implica que la Educación para Adultos mediante esta modalidad se convierta en una actividad esencialmente académica, ajena a los intereses y necesidades sociales y laborales del individuo y su comunidad

Las características metodológicas de la educación formal, se centran básicamente en el papel que desarrolla el maestro, quien asume en su totalidad la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, el destinatario desempeña el papel de receptor de información.

Por lo que respecta al curriculum éste se estructura con objetivos generales, independientemente del tipo de población a quien está dirigido. Los contenidos se determinan sin tomar en cuenta los intereses y necesidades de los destinatarios. La evaluación se dirige hacia la medición de la cantidad de contenidos aprendidos en relación al cumplimiento de objetivos.

Las actividades extraescolares carecen de importancia en esta modalidad, los aprendizajes relevantes, son aquellos que se dan dentro del aula lo que origina que los aspectos referidos hacia una formación integral sean soslayados, los de tipo memorístico son los que sobresalen en el desarrollo del proceso.

MODALIDAD NO FORMAL

Es aquélla que incorpora al beneficiario al sistema educativo, se efectúa fuera de escenarios escolares, los horarios son flexibles de acuerdo a las necesidades de los destinatarios. Y aún cuando está organizada por niveles, la temporalidad no es uno de sus factores primordiales, el tiempo para pasar de un nivel a otro lo establece el propio sujeto.

Los responsables del proceso enseñanza-aprendizaje, son capacitados para su conducción sin que sea necesario la formación docente. Otro rasgo distintivo es su propósito de incorporar a los destinatarios a la fuerza de trabajo a través de

la capacitación para y en el trabajo. Colateralmente se establecen programas de formación y bienestar familiar.

Los servicios educativos para adultos fundamentalmente se ofrecen a través de la modalidad no formal, los cuales en su mayoría, son organizados por instancias institucionales con el propósito de Alfabetizar, proporcionar Educación Básica, ofrecer opciones de capacitación y desarrollar algunos proyectos comunitarios. Sus características metodológicas hacen énfasis en una relación horizontal maestro - alumno, lo que significa que el papel del docente esté orientado a ser el guía del proceso, y el alumno se torne en un sujeto activo que interviene en las secuencias de los contenidos de aprendizaje.

El currículum responde a las diferencias socioculturales de los usuarios, que se manifiesta mediante el tipo de contenidos que dirigen a la población hacia una participación más directa con su comunidad.

Esta orientación otorga importancia a las actividades extraescolares, en donde los aprendizajes son puestos en práctica, los cuales son diseñados para propiciar en primer término, la integración del individuo a las condiciones y formas de vida de su comunidad. Por otra parte, la optimización de experiencias que el destinatario posee como producto de su

contacto con la realidad, a fin de enriquecer el proceso de enseñanza - aprendizaje que se desarrolla. Asimismo la flexibilidad de horarios y duración de los servicios en este tipo de modalidad, incrementa la posibilidad de acceso del individuo a los mismos.

A pesar de las características antes mencionadas de la modalidad no formal, en la práctica se observa, que en la educación de adultos que se otorga a nivel institucional es frecuente encontrar que la educación brindada responde a particularidades de la educación formal. La única diferencia distintiva es la referente al personal que atiende a los destinatarios, que son promotores educativos y miembros de la comunidad previamente capacitados para desempeñar sus funciones.

1.2. Trayectoria Histórica

En la educación de los adultos iniciada en la Colonia y hasta el México Independiente se realizaron esfuerzos de diversa índole a fin de proporcionar atención educativa; dichos esfuerzos se vincularon generalmente a las corrientes de pensamiento de cada etapa histórica y, evolucionaron de acuerdo con los cambios producidos a través de ellas. En la época colonial, se llevaron a cabo acciones orientadas hacia la castellanización y

la enseñanza de la lectura y la escritura, con fines principalmente religiosos; tal propósito tuvo el primer libro de texto o cartilla impresa en la Nueva España en 1559, atribuida a Fray Pedro de Gante.

Posteriormente, el texto de la Constitución de Apatzingán, promulgada en 1814 por Don José María Morelos y Pavón, proclama "la instrucción como necesaria para todos los ciudadanos debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder". Pero a pesar de ello, la estructura educativa no presenta ningún cambio en relación con la situación prevaleciente en la época colonial.⁷

Durante el México Independiente, aparecieron las escuelas nocturnas para adultos, destinadas a trabajadores manuales que mostraban deficiente preparación o analfabetismo. Como parte de la Reforma Liberal de 1833, Valentín Gómez Farías, Andrés Quintana Roo y Luis Mora entre otros, crean la Dirección General de Instrucción Pública y con ella el precepto de la libertad de enseñanza.

De 1901 a 1905 se crean las primarias nocturnas para trabajadores con el propósito de beneficiar las clases obreras.

⁷ Conferencia: Día Internacional de la Alfabetización; Pilar Gonzalvo. mimeo, INEA, 1987.

Más tarde se impulsaría la Educación Popular al fundarse las escuelas técnicas agropecuarias y de capacitación obrera.*

La primera obra importante del movimiento revolucionario bajo el gobierno de Madero, fue la creación hacia 1911 con Justo Sierra, de las escuelas rudimentarias destinadas a la población indígena y a los analfabetos cuyo índice alcanzaba entonces el 80.0%. En estas escuelas se impartían nociones de castellano, lectura, escritura y operaciones elementales de cálculo.**

Durante la época postrevolucionaria se reiniciaron e instrumentaron las acciones educativas para adultos, con la creación de la S.E.P. José Vasconcelos, impulsa la alfabetización. En 1921 se establecen las Casas de Pueblo que, en 1925, cambiaron su nombre por el de Escuelas Rurales. A través de estas escuelas y de las Misiones Culturales se extiende de manera amplia y decidida la educación al campo. También aparecieron en esta época las Escuelas Nocturnas, se crearon los Centros de Educación para Indígenas y se desarrollo una Campaña de Educación Popular.*

-
- *. Memorias: Años contra el tiempo; Jaime Torres Bodet. Editorial Porrúa, México, 1969.
 - °. Historia de la Lectura en México; Seminario de la Educación. Autores Varios. Ediciones del Ermitaño - El Colegio de México, México, 1988.
 - °. Educación de adultos en México. Ensayos sobre Educación de Adultos en América Latina; Alfonso Castillo y otros. págs. 3-5. CEE México, 1982.

En el periodo que va de 1924 a 1928, siendo Secretario de Educación Pública José Manuel Puig Casaurane, se da un apoyo general a la industrialización bajo el cual se concede prioridad a la formación de personal calificado. Por esto, las campañas de alfabetización cobran singular importancia .

Posteriormente de 1934 a 1945 con Gonzalo Vazquez Vela como Secretario de Educación, surge la experiencia de la Educación Socialista Mexicana que intenta superar algunas de las limitaciones de los modelos de educación liberal que se venían practicando; sus objetivos se enfocan a: Acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social y apoyar un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares. Cabe destacar durante este periodo la creación de Centros de Alfabetizadores y los Ejércitos de Cultura Popular durante el régimen cardenista. Entre las acciones más significativas que se cubrieron en esta última fase y en respuesta a las tendencias socializantes del momento, se promovieron las Organizaciones de Campesinos para el reparto ejidal.⁷

Durante el periodo de Jaime Torres Bodet al frente de la S.E.P., se expide la Ley de Emergencia que puso en marcha la Campaña Nacional de Alfabetización con el objetivo de disminuir el índice de analfabetismo entre los adultos. Asimismo, se

7. Las Misiones Culturales Rurales; Eva Hicks Gómez. Revista educación de Adultos No. 3. Vol. 2. págs 19-29, INEA, México, 1984.

reinstalaron las Misiones Culturales con programas de trabajo encaminados a apoyar la alfabetización.

Sin embargo, estos avances sufren un retroceso en el período de Adolfo Ruiz Cortines, caracterizado por un abandono de la educación de adultos a la par del crecimiento en la magnitud absoluta del rezago educativo.

Es en la administración de Adolfo López Mateos (1964-1970), cuando se da un nuevo impulso a las campañas de alfabetización apoyándolas con la incorporación de los medios de comunicación masiva. En esta época el analfabetismo descendió del 33.5 % en 1960 a 22.4 % en 1965. Por este alcance cuantitativo, México recibe en 1965 un premio de la UNESCO.*

Es bajo el régimen de Luis Echeverría Álvarez, en el año de 1975 cuando se promulga la Ley Nacional de Educación para Adultos, en la cual se establece un decidido apoyo institucional. En 1976 se formulan y establecen nuevos mecanismos de acreditación y control escolar y extraescolar, que hacen posible los cursos de primaria y secundaria con la modalidad del sistema abierto. En este momento surgen varios organismos de apoyo; CONAFE, CONACYT, COLEGIO DE BACHILLERES, INDE, entre otros.

* Educación de Adultos en México; Ensayos sobre Educación de Adultos en América Latina; Alfonso Castillo y otros, págs 13-14. CEE, México, 1982.

Corresponde a la administración de José López Portillo, poner en marcha El Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados, que propicia la creación del programa " Educación para Todos " y señala como prioridad el " Programa Nacional de Educación para Adultos " lo que fortalece la educación para adultos no sólo con una gran campaña de alfabetización, a ésta se integran actividades culturales y de capacitación como programas complementarios para quienes aprenden a leer y escribir.

Al crearse las Delegaciones Estatales de la S.E.P. en 1978, se organizan los Departamentos de Educación para Adultos, que asumen la responsabilidad de operar y supervizar los Centros de Educación para Adultos C.E.B.A., los Centros de Acción Educativa, los Centros de Enseñanza Ocupacional, las Misiones Culturales, las Salas Populares de Lectura y los Sistemas Abiertos.

En mayo de 1981 se crea el Programa Nacional de Alfabetización que más tarde pasa a formar parte del Instituto Nacional de Educación para los Adultos I.N.E.A.. Finalmente es durante el periodo de Miguel de la Madrid Hurtado, que se impulsa la alfabetización bilingüe en 17 de las 56 étnias del país y se desarrollan innovaciones en el campo de la Educación Básica, dentro de un marco general caracterizado por una fuerte crisis económica nacional.

1.3 Evolución Conceptual.

Es un hecho innegable que la educación a través de la historia, ha jugado un papel importante en el desarrollo de los pueblos. Más su concepción ha variado con el transcurso de los cambios sociales ocurridos.

Con el propósito de identificar las distintas concepciones acerca de la Educación de Adultos en el país, convencionalmente y para efecto de este trabajo se han determinado tres fases: En la primera los esfuerzos se dirigen a lograr que el adulto se incorpore a su medio y comprende de 1814 a 1940. A la segunda fase corresponde una concepción de Educación de Adultos, que se relaciona con la tecnología y el trabajo productivo; es considerada de 1946 a 1970. La tercera fase, se caracteriza por la realización de programas de educación de adultos desarrollistas, que buscan que el proceso educativo de éstos, sea parte integrante de los planes nacionales. Esta comprende de 1971 a la fecha,

PRIMERA FASE

La educación de adultos en su fase inicial, sirve de instrumento de dominación y justificación dentro de un contexto de colonización, en donde existe falta de identidad nacional y

menosprecio de los valores culturales de la población indígena y mestiza.

La Educación de Adultos en sus inicios persigue fines religiosos, sin embargo es con la evangelización como es sometida la población por el gobierno colonizador quien busca a través de la enseñanza de la lectura y escritura, la legitimación del poder y la transculturación y sojuzgamiento de los habitantes.

Durante este periodo, el acceso a la palabra escrita no es concebido como forma educativa y por tanto no se registran esfuerzos estructurados para ello; no obstante, la labor de los misioneros deja el simiente que posteriormente se ve enriquecido por la población criolla y mestiza, misma que se manifiesta de manera más clara y decidida durante la Independencia.

La Educación de Adultos durante la Independencia y Revolución Mexicana, no llega a concretarse. La inestabilidad política y social que vive el nuevo país, así como la concertación de esfuerzos por alcanzar los mínimos de bienestar mediante la justicia social y equidad en la distribución de la riqueza se constituyen en factores determinantes. Es la educación una de las banderas que se enarbolarían durante estas luchas, dándose prioridad a la población infantil. No sería sino hasta la época postrevolucionaria, cuando la situación económica deprimida en que se encuentra el país como producto de estos movimientos,

exija la realización de acciones educativas que incorporaran a los adultos al desarrollo nacional.

En el período postrevolucionario, se retoman y transforman los propósitos de la educación otorgándoles el papel de fundamento y guía de la transformación social, política y económica de México, a través de la organización de un Sistema Nacional que llega a ser hoy en día, uno de los pilares del Estado Mexicano. Bajo este marco, se impulsa la lucha contra el analfabetismo y la escuela rural cuya acción se concentra en comunidades rurales e indígenas.

La participación de maestros y alumnos se redefine y perfila como guías sociales de su comunidad. Posteriormente se da un apoyo general a la industrialización, bajo el cual se concede prioridad a la formación de personal calificado. Este enfoque tienen las campañas de alfabetización que se realizan.

Durante el maximato del Gral. Plutarco Elías Calles, se crea una política educativa que busca incorporar a los indígenas y campesinos al sistema educativo, no sólo con fines alfabetizadores sino también para aumentar la productividad.

Finalmente como producto de las transformaciones sociales y culturales que trajo consigo la Revolución Mexicana, surge la experiencia de la Educación Socialista Mexicana, que intenta

superar algunas de las limitaciones de los modelos de educación liberal practicados, acrecentando la responsabilidad de la escuela en el cambio social y apoyando un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares.*

SEGUNDA FASE

La segunda fase se configura por acciones que responden a las repercusiones de la guerra, que reclama un nuevo proceso de industrialización y por tanto mano de obra calificada. En la década de los 50's se observa que las políticas educativas para adultos centran su objetivo en la creación de escuelas para la población que no ha logrado los niveles básicos, y la capacitación que el modelo de desarrollo imperante de esta década exige. Su intención evidente es superar el atraso que frenaba la corriente de modernización que la sociedad iniciaba en este momento.

La educación ofrecida a los adultos es supletoria y su enfoque se dirige a hacerla más funcional, a fin de adecuarla a los cambios científicos y tecnológicos. Los resultados del intento fueron vanos, ya que se agudizó la problemática educativa al no lograrse superar la situación socio-económica de las mayorías, y

* La Educación Socialista en México (1934-1945); Gilberto Guevara Niebla. SEP. Editorial Caballito, México, 1985.

ante el manifiesto crecimiento urbano de las regiones y zonas donde se acentuó un desarrollo dependiente, generando el surgimiento de asentamientos humanos marginados.

Los programas de educación de adultos de esta década resultaron innoperantes, no sólo por la falta de planificación educativa acorde al desarrollo de cada zona o región, sino por su enfoque con una perspectiva pedagógica que poco consideraba el contexto económico y social.

La ausencia de diagnósticos e investigaciones orientados a la solución de la problemática de la educación de adultos es notoria como también, la falta de fuentes que permitan detectar la demanda educativa existente. Todo esto condiciona el establecimiento de estrategias tendientes a equilibrar la oferta proporcionada por el sistema educativo y la demanda real. En este sentido, al no darse respuesta a la población económicamente activa, se limita la posibilidad de acceso del adulto al mercado de trabajo.¹⁰

En la década de los 60's, la educación de adultos se distingue como la fase destinada a la institucionalización de la misma, a través de la creación de los Centros de Educación para Adultos, dentro de un enfoque técnico-institucional, que demanda la

¹⁰. Educación de Adultos en México; Ensayos sobre educación de Adultos en América Latina; Alfonso Castillo y otros. CEE, México, 1982.

búsqueda de metodologías apropiadas para el adulto. Lo anterior implicó la elaboración de currículas para educadores y educandos que dieran respuesta a las características que su situación de adultos exige como poseedores de una vasta experiencia y formación cultural, social y educativa.

En términos generales, la educación de adultos durante esta década, generó experiencias significativas con la búsqueda permanente de nuevas metodologías que se adecuaron a la realidad del adulto marginado, que no tiene la posibilidad de incorporarse a los servicios de educación formal.

TERCERA FASE

En la tercera fase se puede evidenciar el nuevo enfoque de la educación de adultos, con una concepción socio-económica. Los objetivos y metas de las políticas de este subsistema están comprendidos en los planes nacionales de desarrollo.¹¹

Los avances obtenidos en los sesenta originaron en 1975 la promulgación de la Ley Nacional de Educación para Adultos, en la cual se establece un decidido apoyo institucional. En forma

¹¹. Algunos Planteamientos de Base para la Formación de Políticas y Estrategias de Desarrollo de la Educación de Adultos en la Década de los 80's. César Picón; págs 37-40. CREFAL, México, 1973.

paralela, surgen programas e investigaciones relacionadas con la educación de adultos, promovidos por grupos privados independientes. En muchos casos, estos proyectos están caracterizados por un campo de acción microsocia, que se desarrollan en localidades del medio rural y en zonas marginadas. Estos proyectos se dirigen principalmente a la realización de programas educativos vinculados con la realidad del adulto.¹²

Con la expedición de esta Ley, se fundamenta el Sistema Nacional de Educación para Adultos S.E.N.A. y se otorga validez a los estudios en modalidad extraescolar. Asimismo se establecen las bases curriculares equivalentes a la educación general básica (primaria y secundaria), se favorece la educación continua mediante la realización de estudios de todas las áreas y especialidades y se fomenta el autodidactismo.

Con la expedición de la Ley Nacional de Educación para Adultos, se manifiesta con mayor claridad la concepción del Estado sobre este tipo de educación. Dentro de la cual cabe destacar:

- o El reconocimiento institucional y formal del problema.
- o La apertura de oportunidades educativas para el adulto.
- o La vinculación explícita de la educación del adulto con

¹². Educación de Adultos en México; Ensayos sobre Educación de Adultos en América Latina; Alfonso Castillo y otros. CEE. México, 1982.

- la educación permanente y la educación extraescolar.
- o La orientación manifiesta hacia el fomento de la participación activa del adulto en la transformación de la sociedad. ¹³

A pesar de los programas realizados y del significativo trecho caminado, la educación de adultos no es un componente real y efectivo del desarrollo integral del país. En este sentido, podemos mencionar que a pesar de los esfuerzos realizados aún existen carencias fundamentales en los objetivos de los programas educativos para adultos, observadas en los siguientes aspectos:

- a). Falta de vinculación entre los objetivos, políticas estrategias y estructuras organizativas con la práctica real de la Educación de Adultos.
- b). Falta de definición de enfoques metodológicos para atender a las distintas poblaciones de diferentes regiones, particularmente a los grupos marginados.
- c). Escasa investigación, planeación y desarrollo educativo.
- d). Limitada formación y capacitación de personal que extiende sus acciones a las comunidades y

¹³. Idem.

organizaciones.

1.4. La Formación de Educadores de Adultos Institucional.

En el desarrollo de cualquier acción educativa, es innegable el papel decisivo de los responsables de conducir el proceso. Estos dan sentido y organizan los medios materiales y las orientaciones que animan todo programa o experiencia en dicho campo. Este personal debe recibir una especial atención en su formación, particularmente cuando debe asumir funciones y roles vinculados a procesos de transformación en los sistemas educativos.

De acuerdo con las experiencias en materia de educación de adultos señaladas anteriormente, se observa que la formación de educadores en este subsistema es prácticamente inexistente. Esto obedece a que la implantación y ejecución de los diversos programas para adultos son desarrollados bajo circunstancias muy particulares estrechamente vinculadas con las condiciones de orden socio - económico y político presentes en el país.

La mayoría de programas educativos, se hacen bajo la premisa de aspectos pedagógicos verticales, en donde el educador de adultos es quien enseña y el educando quien aprende, sobre todo, para las campañas de alfabetización, donde interesa dar una capacitación

breve, ajena a consideraciones metodológicas en la mayoría de los casos y desconectadas de cualquier proyecto nacional de desarrollo.¹⁴ A pesar de la institucionalización de la educación de adultos, la formación de sus recursos humanos es uno de sus graves problemas.

No obstante lo anterior, se han llevado a cabo algunas prácticas de formación de personal los primeros pasos en este campo, surgen en el plano internacional a través de la convergencia de opiniones mundiales y regionales que realiza la U.N.E.S.C.O., las cuales han permitido la cooperación y actuación de manera multilateral entre naciones.

Es así como surgen a partir de 1960 algunos intentos de sistematización en el campo de la formación de personal, sin embargo es en la década de los 70's, en la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, (Tokio, 1972) donde se rescata de manera precisa, la importancia y necesidad de formar adecuada e integralmente al personal que se vincula al desarrollo de los diversos servicios y programas en la educación de adultos.¹⁵

¹⁴. Reunión Regional sobre Estrategias y Metodologías de Formación de Personal para el Desarrollo de la Educación de Adultos en América Latina. CREFAL, México, 1980.

¹⁵. Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos; págs. 58-59. UNESCO, Tokio, Japón, 1972.

A pesar de lo anterior, se sigue haciendo énfasis en la preparación del educador bajo una óptica funcionalista, adoptando con ello las políticas iniciales que la orientaron dejando a un lado su evolución conceptual.

Esta clara disociación de postulados entre la formación del educador y las innovaciones metodológicas desarrolladas, han originado desigualdad en los programas de formación; lo cual ha provocado que en la práctica el educador no aplique las metodologías adecuadas y no comprenda la trascendencia de su trabajo con los adultos destinatarios y la comunidad.

Asimismo fue señalado dentro de las recomendaciones de esta Conferencia, "que los Estados miembros alienten a las Universidades y otros centros de enseñanza superior a :

1. Reconocer la Educación de Adultos como una disciplina y emprender estudios de investigación en ese campo.
2. Establecer cursos de formación de educadores de adultos
3. Participar en programas bien concebidos de educación de adultos y dotar ampliamente los cursos de extensión y perfección.
4. Iniciar cursos para la formación de instructores y especialistas en educación de adultos y organizar cursos intensivos de breve duración para la formación urgente de este tipo de personal.

5. Mantener vínculos especiales con las instituciones existentes de educación de adultos para intercambiar profesores y técnicos visitantes y canjear revistas y otras publicaciones."¹⁶

Azril Bacal, menciona al respecto " es precisamente en la etapa de formación de los educadores que se registra como una grave contradicción la tendencia a la imitación de los países desarrollados y la simultánea carencia de análisis de los problemas concretos que tiene el proceso pedagógico en su propio contexto social..... los educadores deben ser capacitados mediante la misma metodología que ellos deberán introducir en sus zonas de trabajo; es decir a través de un "proceso de intereducación".¹⁷

Hoy en día, aún se observa que las políticas de formación de personal no han sido totalmente definidas. Las acciones realizadas obedecen a diversos hechos, momentos históricos y circunstancias muy particulares de cada país; la heterogeneidad que ésto produce ha impedido la realización de análisis comparativos que permitan una mayor definición. De este modo la proliferación de métodos y técnicas en uso, abarcan una extensa

¹⁶. Idem.

¹⁷. Seminario Taller subregional sobre Innovaciones en la Formación de Educadores en el Marco de los Objetivos del Proyecto Principal. Capacitación de Educadores para Areas Marginales; Desafío de Educadores en el Medio Rural; Azril Bacal R. UNESCO, Bogota, Colombia. 1981.

gama, cuya orientación es determinada por la concepción adoptada con respecto a los programas de formación.

Esta situación generalizada en los países de América Latina y el Caribe dice Próspero Vargas Palacios "no es un problema educativo, ni didáctico, ni metodológico. La situación actual es consecuencia de causas completamente identificables si se cuenta con instrumentos adecuados. El problema es un problema político, y como tal debe estudiarse desde una perspectiva correcta, es decir política.....Si los educadores de adultos necesitan una intensa formación que les posibilite claridad política, quién tenga como trabajo formar un educador de adultos requiere con mayor intensidad de esa claridad ideológica".¹⁰

La década de los 70's está caracterizada por una proliferación de nuevas metodologías exportadas y adaptadas a nuestro contexto, que si bien tuvieron algún éxito relativo al inicio, muy pronto demostraron la carencia de fundamentos en su implantación. Es entonces cuando se empieza a tener una visión realista de la problemática en la formación de personal para la educación de adultos, lo que permite formular una concepción más clara y más ajustada a la realidad.

¹⁰. Características y Exigencias del Formador del Educador de Adultos; Encuentro Latinoamericano. Próspero Vargas Palacios. CLEA-SEDECOS. Fundación Konrad Adenaver. 1978.

En la Reunión Regional sobre Estrategias y Metodologías de Formación de Personal para el Desarrollo de la Educación de Adultos en América Latina convocada por C.R.E.F.A.L. (octubre, 1980), hubo la oportunidad de analizar las diversas situaciones que dificultan el desarrollo de programas de formación de educadores. Algunas de estas dificultades son:

- a). La falta de un marco filosófico que responda a las premisas básicas de los conceptos de hombre, sociedad, cultura, economía, desarrollo, educación, bajo los cuales se articulen los programas de formación de personal para educación de adultos.
- b). La carencia de un marco conceptual que defina la diversidad de criterios, conceptos, términos, etc. sobre la educación de adultos y la función del personal responsable de los programas.
- c). La carencia de una política nacional permanente de formación de recursos humanos para la educación de los adultos.
- d). La duplicidad de esfuerzos y recursos.
- e). El temor manifiesto o encubierto de los gobiernos porque la educación de los adultos pueda trastocar el orden establecido.
- f). Desvinculación entre la formación de personal para la educación de los adultos, y los planes de desarrollo, razón por la cual se daba una carencia

de funcionalidad y de contacto con la realidad regional comunal, etc.

- g). No actualización de los programas de educación de adultos en función de sus propias necesidades y de los cambios económicos y sociales que se sucedían.
- h). Alta explosión demográfica, que demanda, como consecuencia, grandes cuadros de personal responsable de los programas de educación para adultos y que no han sido satisfechos.
- i). Insuficiente aprovechamiento del servicio social u otras formas de participación de los estudiantes de diversos niveles.
- j). Cambios administrativos que redundan en perjuicio de los programas, careciendo de continuidad los servicios.
- k). Insuficiencia de recursos económicos destinados a la formación de personal para los programas de educación de adultos.
- l). Poca participación de las universidades y otras instituciones a nivel superior en el desarrollo de los programas de formación.
- m). Empirismo en la conducción de programas y alto interés de carácter cuantitativo más que cualitativo.
- n). Falta de capacitación psicopedagógica de los educadores que reciben formación para la educación de los adultos.

- o). Falta de investigación relativa a la formación de personal.
- p). Falta de sistematización de las experiencias de la formación de personal que pueda servir de base para la elaboración de los programas de formación.
- q). Falta de una estructura de comunicación y coordinación entre los diversos organismos que han realizado acciones de formación de personal responsable de la educación de los adultos.

Lo anterior derivó la necesidad de desarrollar programas para la formación de educadores de adultos, que satisficieran las necesidades y expectativas a partir de un contexto influido por los fenómenos socio-económicos, culturales y educativos prevalecientes en ese momento.

Esto permitió plantear la importancia de elaborar un marco de trabajo para la formación de educadores, que se sustentara bajo las premisas básicas de la concepción de educación de adultos.

A partir de este momento, se van definiendo cada vez más, los problemas y estrategias en materia de formación de personal para las acciones de educación de adultos. La tendencia general se dirige a que el personal no puede reducirse a los profesionales

de la educación, sino que debe partir de bases de conformación multidisciplinaria de diversas actividades humanas.

En cuanto a los niveles, las políticas, estrategias y expectativas se señala, éstas deben definirse de acuerdo a los distintos niveles organizativos de la educación de adultos: Nivel de cuadros dirigentes, nivel técnico, nivel medio y nivel de base. Un aspecto importante a considerar, es la recomendación a las universidades para participar en el campo de la formación y capacitación de recursos humanos.

Cabe señalar que, como producto de la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros en América Latina y el Caribe, en México en 1979, surge la "Declaración de México" y con base en ésta, en 1981, el Proyecto Principal en Ecuador.

A través de dicho Proyecto, se abordan distintos tópicos que sustentan las bases para la definición de objetivos prioritarios, los elementos para la conformación de estrategias y las bases de cooperación subregional, regional e internacional; dentro de ellos la formación de personal constituyó un aspecto central.

Paralelamente a la formación de recursos humanos se le dio el carácter de PROMOCION EDUCATIVA, estableciéndola como: "aquella que permite establecer el puente que hace operativas a las

relaciones interactuantes entre los planes nacionales de desarrollo y los fines y objetivos educativos en el marco conceptual de la educación permanente, que en consecuencia implica un nuevo educador "1".

Este nuevo planteamiento, nace del análisis de los principios que conforman a la educación permanente, que define el papel del educador en términos de facilitador del ambiente educativo donde se propicia la participación colectiva,20

Tal carácter en la práctica sólo ha sido asumido parcialmente, en tanto que responde a los esquemas de desarrollo y modernización de los distintos países; sin embargo, se observa sobre todo en América Latina que este enfoque funcionalista ha hecho que la situación de marginalidad en lo general y en forma particular en el contexto educativo de los adultos, las desigualdades se acrecienten en términos cuantitativos y cualitativos. Salvo algunas experiencias desarrolladas a nivel micro y bajo la óptica de la investigación, han intentado con sus programas de formación imprimir un elemento participativo.

19. Estrategia Metodológica de Formación de Recursos Humanos del CREFAL; Reunión Regional sobre Estrategias y Metodologías de Formación de Personal para el Desarrollo de la Educación de Adultos en América Latina (1951-1980); pág. 10. CREFAL, México, 1980.

20. Educación Permanente y Universidad. Arturo Esperón Villavicencio y María Elena Chapa. Revista: Educación no formal para Adultos. Algunos Temas No. 1. págs 11-28. INEA, México, 1980.

Aunado a lo anterior, en la reunión realizada en México en 1984, a fin de efectuar un balance de los esfuerzos realizados con respecto a cada uno de los objetivos del Proyecto Principal, se señalo dentro de la problemática:

" Los problemas en el campo de la formación de docentes son todavía grandes. Programas muy tradicionales, poca práctica real, escasa relación entre la preparación del educador y el medio en el que va a trabajar, dificultad de coordinación y control de la calidad de los programas y la falta de comunicación.....El deterioro de la situación tanto económica como psicológicaSus oportunidades de autoperfeccionamiento son escasas y aumentan las exigencias para que apliqué sus habilidades en otras tareas." ²¹

Esta serie de inquietudes inducen a que en este mismo año se elabore en Panamá, en la Reunión Extraordinaria de Ministros de Educación, el Plan Regional de Acción del Proyecto Principal para ser efectuado en una primera fase de 1985 a 1989. Su objetivo es dar respuesta y concreción a la problemática planteada en materia de formación en la Declaración de México.

Dicho Plan considera cuatro programas: 1) Innovación en las estrategias y en los procesos educativos, 2) Infraestructuras

²¹. Balance de Esfuerzos y Resultados del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Recomendación No. 46. UNESCO, México, 1984.

físicas y materiales didácticos, 3) Investigación socioeducativa y 4) Capacitación y perfeccionamiento de personal clave y de efecto multiplicador. Al respecto de este último es establecido:²²

- Dar prioridad a la capacitación y el perfeccionamiento de las siguientes categorías de personal:
 - a). Responsables de la formación inicial y de la capacitación del personal docente con acento en las necesidades educativas de las poblaciones menos favorecidas de las zonas rurales y urbano marginales, así como en la educación especial, bilingüe y bicultural.
 - b). Responsables de la capacitación de promotores y educadores para programas de alfabetización postalfabetización, educación general básica de adultos, con atención particular a los problemas de bilingüismo y la heterogeneidad cultural, incluida la formación de quienes ejercen la función educativa de adultos a través de los medios de comunicación social.
 - c). Capacitación y perfeccionamiento de las siguientes categorías de responsables de planificación

²². Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Boletín No. 6. UNESCO-OREALC. Chile, 1985.

- administración y supervisión de la educación, con énfasis en el personal que ejerce esas funciones en los niveles estatales y locales.
- d). Formación de investigadores de la educación.

Una de las particularidades de este programa de formación para las distintas categorías, es la de capacitar para la formación, involucrando en ello, la elaboración y utilización de materiales didácticos, desarrollo del currículum, definición de técnicas de medición y evaluación y el conocimiento de instrumentos para la formación a distancia.

1.5. Experiencias Desarrolladas en el Contexto Nacional.

En forma paralela al desarrollo que ha tenido en México la educación de adultos, han surgido instancias avocadas a la atención de la población adulta, a la par de centros e instituciones que se encargan de la investigación, promoción, divulgación y al desarrollo de los recursos humanos dentro de este campo.

México cuenta con importantes organismos dedicados a la capacitación de educadores de adultos. Algunos nacen como producto de la política internacional y nacional del momento

histórico, sus objetivos se perfilan por el pensamiento y administración gubernamental de la época en que surgen.

Aún con las reminiscencias de la Educación Socialista Mexicana, se crea el C.R.E.F.A.L. (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina), actualmente Centro Regional de Educación de adultos y Alfabetización Funcional para América Latina en 1951. Estableciéndose como objetivos los siguientes:

- o Contribuir a la formación de especialistas de niveles directivos y técnicos, en las áreas de alfabetización educación de adultos, desarrollo rural integrado, educación a población indígena, con especial énfasis en aquellos que trabajan con grupos sociales de menor avance relativo, tanto en México como en América Latina y el Caribe.
- o Intensificar la labor de extensión educativa y cultural con proyectos latinoamericanos, nacionales y locales a través de asesoría publicaciones, material audiovisual y programas radiofónicos.
- o Fortalecer e incrementar las acciones de investigación.
- o Contribuir a la difusión y práctica del desarrollo

educativo como componente indispensable del desarrollo integrado de los países.

El C.R.E.F.A.L. ha pasado por diversas etapas en relación a la orientación de sus acciones como producto de su representatividad internacional, a la fecha su trabajo ha sido enfocado a alcanzar una educación de adultos y una alfabetización funcional en el marco de la educación permanente y del desarrollo rural integrado.²⁰ Sin embargo, no es posible considerarlo a nivel nacional como un Centro importante de formación, ya que ha estado dirigido a la investigación micro y a la formación de grupos de educadores dedicados a la coordinación y dirección de este subsistema educativo, aunque es significativo su esfuerzo como divulgador de experiencias y elaboración de impresos.

El C.E.N.A.P.R.O. (Centro Nacional de Productividad), por su parte realiza a través de sus publicaciones la divulgación de métodos y técnicas de formación de educadores de adultos para el adiestramiento de personal agropecuario industrial y de otros servicios.

El papel que desempeña el C.E.N.A.P.R.O. en la formación de recursos humanos del área rural de México, es de organismo técnico-promotor que: 1) realiza acciones de comunicación social

²⁰. Presentación y Acción en América Latina y el Caribe; pags 9-43. CREFAL, México, 1981.

y capacitación, y 2) efectúa investigación andragógica y socio-económica en comunicación social y recursos humanos.

Otra instancia de capacitación en México es el I.N.C.A.-RURAL (Instituto Nacional de Capacitación del Sector Agropecuario, A.C.), Este se crea en 1980, su fin inmediato es poner en marcha el S.A.M. (Sistema Alimentario Mexicano); imparte capacitación a campesinos en lo relativo a la producción, comercialización, legislación agropecuaria y organización. Su concepción de la capacitación supone un proceso sistemático de planeación, operación, evaluación y reorientación de acciones de acuerdo a las características de los sujetos y los objetivos de los proyectos o estructuras institucionales en que se encuentran inmersos.²⁴

Posteriormente amplía sus servicios de capacitación a otros organismos y dependencias del sector agropecuario, en lo referente al área humanística, técnica y administrativa. Debido a la demanda de capacitación, su esquema operativo tiene un efecto multiplicador que parte de la formación del personal técnico de las propias instituciones como instructores que son capacitados a nivel regional y distrital, quienes a su vez se encargan de la

²⁴. La Evaluación en los Cursos de Capacitación: Experiencias y Resultados. Serie Cuadernos de Capacitación No. 11. pág 7-8. INCA-RURAL. México, 1983.

capacitación de campesinos y técnicos de los distritos agropecuarios.²⁰

La importancia del I.N.C.A.- RURAL en el campo de la capacitación, radica en la aplicación de metodologías que buscan propiciar las bases de organización a través de la participación colectiva y sistematización de sus experiencias.

De igual manera el C.O.N.A.F.E. (Consejo Nacional de Fomento Educativo), ha desarrollado mediante una estrategia de capacitación de efecto multiplicador la formación de instructores comunitarios a nivel nacional.

Este personal es capacitado a fin de que coordine acciones educativas y culturales en la comunidad, su atención esta dirigida a niños jóvenes y adultos; la capacitación que implementa es un proceso permanente que considera, un momento inicial y actualizaciones periodicas durante el servicio de los instructores comunitarios.

Aunque de hecho en los sectores público y privado se proporciona capacitación, los organismos e instituciones mencionados realizan una labor con características más acordes a los métodos y técnicas destinados para la educación de adultos.

²⁰ El Papel de la Institución en la Capacitación. Elias Salas Chapa. Serie Cuadernos de Capacitación No. 3. págs 3-5. INCA-RURAL, México 1981.

Es el I.N.E.A. (Instituto Nacional de Educación para los Adultos), quien desarrolla numerosas acciones de capacitación, fundamenta las mismas en la Ley Federal de Educación que en su artículo 21 dice: "El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionarseles los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento".²⁶

Esta misma Ley plantea la necesidad de que la educación se fundamente en un sistema de autodidactismo que favorezca la educación continua a través de estudios de todo tipo y especialidades, además de actividades de actualización en y para el trabajo.²⁷

Estas propuestas se consolidan en el Decreto de creación del I.N.E.A. que asigna como parte de su ámbito de competencia "Participar en la formación de personal que requiera para la prestación de los servicios de educación para adultos".²⁸

A pesar de los señalamientos anteriores y la legislación existente, es evidente la escasa importancia otorgada en México

²⁶. Ley Federal de Educación, Capítulo 2, Sistema Educativo Nacional, Artículo 21 pág 24, México.

²⁷. Ley Nacional de Educación para Adultos, Capítulo 1. Disposiciones Generales, Artículo 4. Fracción II. pág 39. México, 1975.

²⁸. Decreto de Creación del INEA, Artículo 2 Fracción IV. Diario Oficial. México, 1981.

a la formación de educadores de adultos, ya que las instituciones antes mencionadas realizan acciones de capacitación que habilitan al personal como promotor o agente educativo, para desarrollar actividades específicas sin considerar, el concepto de educación de adultos en forma integral.

Por último, cabe agregar a fin de tener un panorama más preciso de la situación nacional lo siguiente:

"La capacitación y actualización del magisterio es una actividad que se desempeña de acuerdo con criterios y objetivos ya superados, situación que se agrava por la exigua coordinación de esfuerzos entre las instancias que proporcionan este servicio, lo que genera duplicidades y omisiones..... La adecuada formación de los maestros constituye sin duda alguna, la espina dorsal de todo sistema educativo..... La formación de profesores para educación preescolar, especial, artística y física es insuficiente, y en el caso de la educación indígena y de adultos virtualmente inexistente".^{2*}

^{2*}. Sistema Educativo Mexicano, Compilación. Patricia Corres, Lourdes Lule y Jesús Carlos; pág. 6. Serie: Psicología Social de la Educación. Unidad 11 2/3. Facultad de Psicología. UNAM. México, 1987.

II. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION PARA LOS ADULTOS.

2.1 Caracterización

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (I.N.E.A.), es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado por Decreto Presidencial en 1981. Se fundamenta y norma en el Artículo 3o. Constitucional, la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación para los Adultos. En esta última se establece que dicho Instituto tendrá por objeto: Promover, organizar e impartir Educación Básica para los adultos mayores de 15 años considerándose en esta la primaria y la secundaria.¹

2.2 Organización

La operación del I.N.E.A. se desarrolla y acciones a través de cuatro instancias de participación: Nacional, estatal, regional y comunitaria.

Nacional

El nivel nacional se encarga de las funciones técnico-normativas

¹. Diario Oficial de la Federación, pág.12. 31 de agosto de 1981, México.

relativas a las actividades de planeación, técnico-pedagógicas y de seguimiento y evaluación en la totalidad del país.

Este nivel está constituido por cinco Direcciones de Área responsable de los Programas Sustantivos que ofrece el Instituto, Alfabetización, Educación Básica y Educación Comunitaria; así como una Dirección Técnica y otra de Administración y Finanzas.

Para el seguimiento y control de los servicios, el I.N.E.A. cuenta con tres Coordinaciones Generales referidas a Participación Social, Proyectos Especiales y de Operación. Adicionalmente a estas se consideran tres Unidades de Apoyo: Comunicación Social, Servicios Jurídicos y Contraloría Interna.²

Estatal

El I.N.E.A. a nivel estatal cuenta con una Delegación en cada una de las entidades federativas. En el Distrito Federal recibe el nombre de Coordinación de Operaciones. A este nivel corresponde adecuar la normatividad, brindar el apoyo necesario para la operación de los Programas, coordinar las acciones y realizar la evaluación de los servicios.

Orgánicamente cuenta con: un Delegado Estatal y seis Coordinaciones de Área (Planeación, Operación, Técnico-Pedagógica

². Memoria de l Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1982-1988. INEA-SEP, México, 1988.

y de Capacitación, Comunicación Social y la de Acreditación y Certificación).

Regional

La amplia oferta de adultos que requieren de los servicios educativos que ofrece el I.N.E.A, cubre el territorio nacional. De ahí que haya sido necesario recurrir a una zonificación del país, misma, que además de considerar el aspecto geográfico toma en cuenta las características políticas, culturales, económicas y educativas del municipio o municipios que abarcan cada una de las 310 Coordinaciones Regionales, que en promedio constituyen la infraestructura del I.N.E.A. a nivel regional.

A estas unidades básicas de acción, les corresponde aplicar la normatividad, coordinar, apoyar y supervisar la operación de los programas en su ámbito geográfico, promoviendo la prestación de los servicios.^o

Es vital referir que el número de Coordinaciones Regionales y personal adscrito a cada una de ellas no es igual en todo el país. Su establecimiento y asignación obedece a diversos criterios, dentro de los más importantes se consideran: los índices del rezago educativo por entidad federativa, la magnitud

^o. Manual de Organización de Coordinaciones Regionales. INEA, México, 1987.

y características demográficas, además de los enunciados con anterioridad. Un ejemplo de esto, es la situación que presentan algunos Estados como Chiapas, Oaxaca, Veracruz y el Distrito Federal que cuentan con 16, 15, 23 y 18 Coordinaciones Regionales respectivamente, a diferencia de entidades como Colima, Durango, Tlaxcala y San Luis Potosí que tienen en promedio cinco Coordinaciones.

Resulta útil explicar esta situación, ya que es en este nivel, que los objetivos y programas del I.N.E.A. se concretan. Es aquí donde se inicia el trabajo con los adultos y fortalece sus acciones comunitarias y de concertación real con instituciones de otros sectores.

A). Objetivos

El I.N.E.A. señala como objetivos de las Coordinaciones Regionales:*

- Coordinar y apoyar la operación de los servicios que el Instituto ofrece con la participación de los sectores en la comunidad, de tal forma que se logre eficiencia y se garantice la calidad de los mismos.
- Administrar los recursos humanos, financieros y materiales necesarios para la operación de los

* Idem.

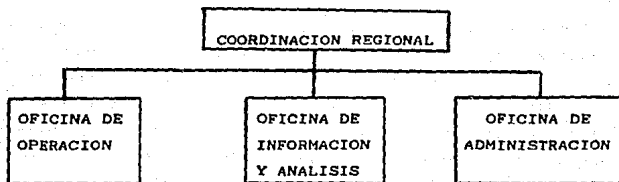
servicios educativos, que ofrece el Instituto a la comunidad.

- Promover y operar los diferentes servicios educativos que ofrece el Instituto, de acuerdo a las normas establecidas para tal efecto.
- Proporcionar asesoría y apoyo técnico a las figuras operativas encargadas de proporcionar los servicios educativos.

B). Organización

Para el logro de estos objetivos, la Coordinación Regional presenta la estructura siguiente:

Diagrama de Organización.^o



^o. Iden.

Con el propósito de obtener una mayor claridad respecto a este trabajo de tesis, es importante abundar sobre las funciones del personal del nivel regional; ya que es aquí donde se desarrolla la metodología propuesta y también representa el eje medular de las acciones del I.N.E.A.

De acuerdo al diagrama de organización de la Coordinación Regional anteriormente expuesto, se observa que cuenta con tres oficinas o áreas: 1) Operación, 2) Información y Análisis, 3) Administrativa; las dos últimas de carácter técnico-administrativo, dado el volumen de la demanda y el complejo sistema de seguimiento, supervisión y control de los procedimientos estadísticos y administrativos que maneja el I.N.E.A.

Esto hace que casi en su totalidad las funciones relativas a la labor técnico-pedagógica, de capacitación, de asesoría, seguimiento y evaluación de adultos y promotores además del trabajo comunitario y con otras instituciones las realice la oficina de Operación. Esta oficina a su vez se realimenta de las respectivas Coordinaciones que a nivel estatal existen, quienes directamente son responsables de la aplicación adecuada de la normatividad y orientaciones emitidas por el nivel central.

Una idea más clara del proceso de interrelación entre los diferentes niveles de participación en el I.N.E.A., puede observarse en el anexo No. 1

C). Personal de la Coordinación Regional

Hasta aquí se tiene una visión global del esquema de organización del I.N.E.A; no obstante, cabe señalar la parte que más interesa, la infraestructura humana.

Cuando se analiza el tipo y volumen de la demanda educativa, sus características sociales, culturales y económicas, además de sus propósitos; las funciones tienen una justa correspondencia.

Cuando se analizan desde la óptica de los recursos institucionales existentes, no puede establecerse un equilibrio sobre todo en el nivel regional.* Véase anexo No. 2

De acuerdo a lo anterior, la Coordinación Regional representa a la Delegación Estatal del I.N.E.A. en los municipios, ante los representantes de los sectores público, privado y social. Esta función genérica implica que la persona responsable desarrolle como aspectos centrales de su trabajo, actividades de planeación, organización, gestión, administración y concertación para promover el servicio y de esta manera dar cumplimiento a la normatividad emitida por las unidades administrativas centrales y normas de la propia Delegación en la entidad.

*. Idem.

En forma adicional a estas actividades que son realizadas en menor grado por los jefes de oficina, deben también vigilar la adecuada operación de los servicios; es decir, la puesta en marcha de los programas educativos que implica, desde la planeación del servicio por zona de atención, hasta la evaluación pedagógica y administrativa de estos.

Para efectuar esta labor, los jefes de oficina cuentan con personal técnico de apoyo, los cuales dependiendo de la oficina y función que realicen reciben una denominación de puesto: Coordinador Técnico de Zona, Analista Especializado o Auxiliar Administrativo de Zona.

Coordinador Técnico de Zona (C.T.Z.)

Para efecto de este trabajo de tesis, únicamente se abordará la figura del Coordinador Técnico de Zona (C.T.Z.), quien constituye por sus funciones, el formador de educadores o capacitador de agentes educativos del I.N.E.A.

Con antelación se ha señalado, que el número de C.T.Z. que asigna el I.N.E.A. por Coordinación Regional, se define de acuerdo a necesidades; es decir, no es uniforme el número de

estos a nivel nacional ni al interior de cada entidad. En cada Estado puede haber una Coordinación Regional con diez C.T.Z. y otra con tres, por poner un ejemplo. Esta situación la establecen criterios tales como: demanda potencial, tipo de servicios, aspecto geográfico, pero sobre todo resultados; resultados o logros alcanzados con respecto a la metas fijadas a nivel estatal y por Coordinación Regional.

De esta manera, a nivel nacional el I.N.E.A. reporta tener de 3 a 23 C.T.Z. por Coordinación Regional.⁷ Posiblemente ésto en forma aislada no llame la atención del lector; su análisis debe partir, de la revisión de elementos que configuran al C.T.Z., como son: las funciones, servicios y adultos que atienden, los cuales por su magnitud y características, hacen la tarea del Coordinador difícil de efectuar. Situación que se abordará con más detalle en el capítulo IV.

2.3 Proceso de Capacitación Institucional

El proceso de capacitación de recursos humanos para el I.N.E.A., ha constituido de siempre un reto complejo desde un punto de

7. Dirección Técnica, Subdirección de Evaluación, INEA, México, 1989.

vista educativo y operativo equiparable al que ha afrontado con los adultos destinatarios de sus servicios.

A ocho años de su creación, el Instituto ha desarrollado a través de sus instancias de participación, una multiplicidad de esquemas y estrategias orientadas fundamentalmente a:

- Garantizar el desarrollo de una capacitación de calidad.
- Dar respuesta operativa a los requerimientos de capacitación de cada uno de sus Programas.

Bajo estas orientaciones es que la capacitación ha sido concebida por el I.N.E.A. en diversos documentos y foros como "la columna vertebral de sus servicios" los resultados y problemática enfrentada, han estado estrechamente ligados con sus esquemas de operación. A fin de proporcionar una adecuada visión de este proceso, justo es hacer una breve sinópsis histórica de su desarrollo, que dé cuenta de los aspectos más sobresalientes que más tarde influirían en la actual situación.

Para ello, se dividirá en forma convencional el proceso de capacitación del I.N.E.A. en tres grandes etapas; su surgimiento, momentos de desarrollo y condiciones actuales.

Surgimiento.

En respuesta al grave problema de analfabetismo registrado por el X Censo General de Población y Vivienda en 1980, de seis y medio millones de adultos analfabetas; es decir el 17.0 % de la población de 15 años o más, el Gobierno Mexicano decide crear "El Programa Nacional de Alfabetización", con base en el primer objetivo programático del sector educativo 1976-1982 referido a "Asegurar la Educación Básica a toda la población".

Para la instrumentación de dicho Programa, en el mes de marzo de 1981, se formó el denominado "Grupo Comando o Coordinación Nacional", integrado por un reducido grupo de personas con experiencia en el sector educativo y concretamente en el desarrollo de proyectos piloto.

La planeación de acciones conllevó a la definición de políticas y estrategias para sentar las bases técnico-pedagógicas y de operación del Programa Nacional de Alfabetización, así como a la formación de recursos humanos encargados de su ejecución.

El propósito de reducir el índice de analfabetismo al 4.0 % es señalado por el Gobierno Federal; razón que llevó a fijar una meta inicial de alfabetización de un millón de adultos, de junio de 1981 a junio de 1982.

Para ello, se optó por un esquema de operación por ciclos o periodos de alfabetización, que hoy en día aún prevalece. Estos ciclos tienen una duración de cinco meses (que ha tenido variaciones), lo que permite iniciar o abrir uno por mes. Paralelamente se establecieron Coordinaciones del Programa en cada Delegación de la S.E.P. en el país, mismas que posteriormente con la creación del I.N.E.A., pasan a ser Delegaciones de dicho instituto.

La definición del esquema operativo llevó al establecimiento de las figuras siguientes: encuestadores, alfabetizadores, organizadores regionales y dos capacitadores por Delegación. El número de personas a capacitar para dar inicio al programa fueron:

Personas a capacitar en los periodos I a VII en 1981. *

Periodo	Encuestadores	Alfabetizadores	Organizadores
I	1492	5218	354
II	2038	7629	525
III	3592	13111	902
IV	5160	23000	1550
V	7520	33600	2220
VI	9300	41300	2800
VII	9300	41800	2800
VIII	9300	41000	2800
TOTAL	45,672	127,858	13,951

De acuerdo con los datos anteriores, la demanda de capacitación ascendía a un total de 187,281 personas. Esto dió origen al Primer Curso Nacional de Capacitadores de Alfabetización en mayo de 1981, destinado a la formación de 224 personas, el cual fue diseñado e impartido por C.A.C.Y.D.E.P. (Centro de Adiestramiento, Capacitación y Desarrollo de Personal).

*. Proceso de Capacitación 1981-1983, Tomo1; Organización y Evaluación. María Cristina Magallanes, Movimiento Nacional de Alfabetización; INEA, México, abril de 1985.

Dado el carácter selectivo del curso sólo fueron contratadas 196 personas, como capacitadores estatales y 28 más que en un inicio serían vinculados como organizadores regionales y más tarde como capacitadores auxiliares.

Esta acción de capacitación constituyó un hecho crucial en el recién creado Programa Nacional de Alfabetización (P.R.O.N.A.L.F.), que marcó la pauta de su quehacer educativo e institucional; no obstante, pronto se vió que los recursos humanos destinados a este rubro resultaban insuficientes. La situación anterior llevó en forma inmediata, a crear "Unidades de Capacitación" integradas por capacitadores titulares y auxiliares, y, la "Unidad de Capacitación Nacional" con la función primordial de brindar asesoría.

Esta visión rápidamente tuvo que ser modificada, para diciembre de este mismo año (1981), la Unidad Nacional se hace cargo de la formación de capacitadores estatales. dándose de esta manera dos estrategias importantes:

- La intervención de capacitadores estatales en funciones, en el Segundo Curso Nacional.
- El diseño e impartición del curso por parte del personal del Programa.

Este aspecto fue fundamental ya que la instancia central se convertiría en el eje rector de las políticas y estrategias del proceso. Fue a partir de este momento, cuando los contenidos de la capacitación adquieren un estilo propio de la Institución y se enfocan a dar respuesta a la incipiente experiencia.

El curso de estructura modular, incluía contenidos tales como:*

- o Comunidad de Aprendizaje
- o Programa Nacional de Alfabetización
- o La Educación de los Adultos
- o Método de la Palabra Generadora
- o Enseñanza de las Matemáticas
- o Funciones del Personal Operativo
- o Planeación, Impartición y Evaluación de Cursos.

La diferencia con el curso recibido por la primera generación de capacitadores, fue que en éste se abordó el concepto de Educación de Adultos adoptado por la Institución.

Cabe señalar que en forma previa a la preparación y determinación de contenidos para el Segundo Curso de Formación, la Unidad Central ya contaba con elementos de la problemática existente en este momento en las Delegaciones, obtenida mediante:

- Un diagnóstico de la operación, efectuado en cuatro

*. Idem; págs.21-25.

Estados de la República.

- Una Reunión Nacional de Evaluación de la Capacitación.

A través de estos medios, se detectó entre los problemas mas significativos: Deficiencias en la capacitación dirigida a encuestadores, por falta de planeación; escasa habilidad del alfabetizador en la conducción de grupos; carencia de métodos y técnicas para la impartición de cursos.

Las causas de esta situación son: El escaso desarrollo y elementos faltantes en el esquema operativo del Programa, el alto volumen de personas a capacitar, la deserción de las figuras, debido al poco tiempo empleado para su sensibilización y capacitación, e insuficiencia de viáticos y materiales de apoyo.

A fin de suplir estas deficiencias, la Unidad Central llevó a cabo una acción de vital importancia, la realización de Reuniones Regionales de Actualización y Evaluación, que tuvieron como propósitos: 1) La unificación de criterios para recabar información específica para el enriquecimiento de los proyectos que conformaban el esquema operativo, y 2) La definición del modelo de capacitación. Este último propósito impacta de manera trascendental, ya que se definen funciones, contenidos y duración de la capacitación, y estrategias para cubrir la cobertura.¹⁰

¹⁰. Idem; págs. 30-35.

Se delimitaron como responsabilidades de las Unidades de Capacitación Estatales:

- o Programar y organizar el proceso de capacitación.
- o Planear, impartir y evaluar cursos de capacitación para alfabetizadores, encuestadores, organizadores regionales, capacitadores auxiliares y coordinadores técnicos de zona.
- o Seleccionar a los recursos humanos de acuerdo a la evaluación de su desempeño en los cursos.
- o Actualizar al personal en funciones.
- o Apoyar la etapa de postalfabetización.
- o Evaluar los procesos de capacitación y alfabetización.

Los contenidos y duración de los cursos definidos por el I.N.E.A. durante este periodo para sus distintos niveles de participación, se presentan en el anexo No. 3

En forma paralela y como producto de las reuniones regionales se da inicio a la elaboración de una estrategia de capacitación con apoyo de la televisión que fortalece a las Unidades Estatales en la capacitación directa, actualización y en la ampliación de la cobertura. Esta estrategia implicó la elaboración de diez programas y manuales de apoyo, capacitándose de esta manera a casi 4000 alfabetizadores de los trece estados con mayor demanda

de alfabetización y en consecuencia de capacitación.¹¹

Cabe señalar que aún y cuando se consideró la capacitación de los Coordinadores Técnicos de Zona durante esta primera etapa, no se registran acciones para esta figura.

Desarrollo

La dinámica de trabajo iniciada en 1981 por el I.N.E.A., cobra mayor fuerza al incluir en su oferta de servicios, tres Programas más: Educación Básica, que considera la primaria y la secundaria; Capacitación para el Trabajo; y Promoción Cultural, (estos dos últimos Programas se fusionan en 1985, en el Programa de Educación Comunitaria).

Estos tres programas desarrollaron, al igual que el Programa de Alfabetización, sus propias formas técnico-pedagógicas, de operación y de evaluación por proyecto educativo. Paralelamente, el Programa de Alfabetización con la experiencia obtenida, diversifica sus modalidades de atención y crea la alfabetización individual, con apoyo de medios (radio y televisión). Asimismo se inician los estudios para incursionar en zonas rurales e indígenas con materiales diseñados para este tipo de población.

¹¹. Idem; pág. 23.

Si bien los recién creados Programas no tuvieron de 1982 a 1988 que cubrir altas metas de atención como en el caso del Programa de Alfabetización, su estructura operativa sí tuvo una amplia repercusión en el campo de la capacitación.

Los problemas antes señalados se magnificaron; las Unidades de Capacitación Estatales ya no sólo debían capacitar a alfabetizadores y organizadores regionales, coordinadores técnicos de zona y encuestadores; a ésta lista de figuras había que agregar: 1) Comités de Educación de Adultos, 2) Promotores y Asesores de Básica y Promoción Cultural, 3) Instructores de Capacitación para el Trabajo, 4) Aplicadores de Exámenes y 5) Personal Técnico para realizar funciones de capacitación y administración.

A lo anterior, hubo que sumar la diversificación de la atención en el Programa de Alfabetización efectuada en 1982, lo cual implicó también divergir la capacitación de alfabetizadores; cada una de las modalidades existentes contaba con materiales y características específicas.

Estos acontecimientos llevan a la Delegación de Chiapas a manifestar:

"La existencia de una Unidad de Capacitación en cada Delegación, cuyo propósito consistía en impartir los cursos de capacitación a los agentes de los diferentes Programas, se enfrentó a la

problemática de dar respuesta a un alto volumen de cursos, con las complicaciones que en términos de recursos humanos y financieros representa, además de no satisfacer con la oportunidad requerida las necesidades de capacitación, sobre todo en un estado como Chiapas, donde se presentan serios problemas de traslado y dispersión".¹²

Por otro lado, cada una de las Unidades Centrales de Capacitación de los Programas, definieron sus propios conceptos, metodologías, materiales, contenidos y esquemas operativos. de lo que consideraban era el "ser" y "quehacer" de la capacitación para el logro de metas y objetivos del Programa al que estaban adscritos.

Asimismo, cada Programa y en consecuencia cada Unidad de Capacitación a nivel central, se aboco a resolver los problemas detectados a través de sus diagnósticos y evaluaciones dentro de los que destacan como referidos a la capacitación los siguientes:

- o Agentes educativos sin capacitar.
- o Escasa preparación de los agentes educativos en la conducción y manejo de la metodología y materiales didácticos del proceso educativo.

¹². Plan Estatal de Capacitación Integral; Delegación Chiapas; Coordinación de Capacitación. Chiapas, INEA, México, 1987.

- o Escaso conocimiento de los propósitos de la Educación de Adultos y objetivos del Programa educativo en cuestión, por parte de los agentes educativos.
- o Deserción de adultos por la falta de preparación e inadecuada conducción del proceso educativo.

Dentro de las medidas adoptadas coincidentes entre los Programas, sobresalen: la realización de reuniones de intercambio de experiencias y de actualización de capacitadores, efectuadas a nivel nacional y regional; la supervisión y asesoría en campo; la elaboración de material de apoyo dirigido a sus agentes educativos; la definición de momentos y etapas del proceso de capacitación.

Estas últimas recomendaciones, si bien, a nivel de concepción y organización de la capacitación se aclararon y concretaron con respecto al "deber ser", complicaron en un sentido práctico, aún más lo que se trataba de resolver.

Con un uso de términos y connotación diferente, todos los Programas definieron a la capacitación como proceso permanente dónde había un momento inicial o de inducción, en el que se darían los elementos básicos que permitirían emprender los servicios; uno o dos momentos de capacitación en servicio, que dieran el resto de los contenidos mínimos; así como actualizaciones de acuerdo a las necesidades, con el propósito de

asesorar e intercambiar experiencias. Las etapas del proceso de capacitación, se mantienen sin modificaciones importantes, las variantes se refieren al tiempo de ejecución y características operativas de cada Programa. Estas son: Planeación, Programación, Ejecución y Evaluación.

La definición de los momentos y etapas en su conjunto, lejos de aligerar las cargas de trabajo de los capacitadores estatales, se incrementan, por lo que el nivel estatal adopta las siguientes medidas:

1. Desconcentrar las Unidades de Capacitación a las Jefaturas de Zona (coordinaciones regionales), a efecto de optimizar recursos humanos y materiales.
2. Introducir la modalidad de capacitación de "cascada" es decir, responsabilizando a los capacitadores de la formación de los cuadros coordinadores (organizadores regionales, asesores y coordinadores técnicos de zona), para que éstos a su vez, se encarguen de la capacitación de los agentes educativos directos (alfabetizadores y promotores).
3. Adecuar los momentos, etapas, programas de curso y materiales de apoyo a sus posibilidades reales de ejecución.

Esta serie de medidas también tendrían su repercusión, tal y como lo señalan algunas Delegaciones:

"Como una alternativa de solución, se efectuó la desconcentración de la Unidad de Capacitación, dotando a cada Jefatura de Zona de una figura que facilitará el desarrollo de la capacitación de agentes operativos y Coordinadores Técnicos. Sin embargo, esta estrategia no rindió los efectos esperados, pues se vió superada por los requerimientos que la dinámica operativa de los servicios imprimió. En tal sentido, el capacitador se fue convirtiendo en una especie de filtro de los contenidos de capacitación, con el desgaste de la información que ello supone; por otra parte, las posibilidades mismas del capacitador de fungir como tal, se veían disminuidas ante la cantidad y dispersión de los cursos a desarrollar, por lo que el capacitador fue relegando su actividad a la de proporcionar asesoría y apoyo, casi de forma unívoca a la de los coordinadores técnicos".¹³

"La Dirección de Alfabetización buscando lograr una mayor eficacia en las acciones de capacitación optó por desconcentrar las Unidades de Capacitación Delegacionales a cada Coordinación Regional proponiendo ubicar a un capacitador en cada una de ellas para que atendieran las demandas que se presentaban en ésta área....." El número de personas que se desconcentraron en la Delegación no alcanzó a cubrir la cantidad requerida para las

¹³ Idem:

diez coordinaciones regionales quedando sin atención siete de ellas, además que una vez ubicadas estas personas en las coordinaciones regionales pasaron a realizar actividades de Coordinador Técnico y no sólo de capacitación. De este modo las acciones de capacitación se desplomaron acentuándose más las necesidades de establecer una capacitación en cascada ".¹⁴

" Por lo que respecta a las actualizaciones no se realizaban sistemáticamente asimismo los contenidos y tiempos de capacitación no eran acordes a las necesidades operativas de las regiones debido a lo elevado de las metas, por lo que en un esfuerzo por enfrentar la problemática existente se decidió fusionar los cursos de capacitación inicial y complementaria y la elaboración de nuevas cartas descriptivas..... se sensibilizó a los C.T.Z., O.R.A.S., Asesores y Promotores respecto a la importancia de las actualizaciones; como respuesta se realizaron algunas reuniones pero desafortunadamente por falta de recursos humanos, no se llevó de cerca el seguimiento de dichas actualizaciones ".¹⁵

Estos testimonios ofrecen una visión contextual del proceso definitorio de la capacitación y del mismo I.N.E.A. como

¹⁴. Plan Estatal de Capacitación Integral; Delegación Baja California, Coordinación de Capacitación, Baja California, INEA, México, 1987.

¹⁵. Plan Estatal de Capacitación Integral; Delegación Guerrero, Coordinación de Capacitación, Guerrero, INEA, México, 1987.

institución. Los cambios se suceden en forma paulatina y obedecen a particularidades y metas de cada Programa en las delegaciones.

Lo mismo acontece con la estrategia en cascada. Esta se adopta por los órganos del I.N.E.A., con diversidad de momentos y características; En algunas se juntan unas figuras con otras, hay un deslinde de la responsabilidad en forma piramidal, ocasionando un detrimento en la calidad de la capacitación.

Este aspecto es ejemplificado por el siguiente testimonio:

".....[La] estrategia de capacitación en cascada, donde el coordinador técnico tenía como responsabilidad a todos los agentes operativos que operaran dentro de su zona o región".¹⁶

".....tratando de cubrir los requerimientos de capacitación, se ensayo realizar la capacitación en cascada; es decir que el C.T.Z. capacitaba a los O.R.A.S., y estos a su vez a los alfabetizadores".¹⁷

Paralelo a ello, en la operación de los servicios a nivel

¹⁶. Plan Estatal de Capacitación Integral; Delegación Chiapas, Coordinación de Capacitación. Chiapas, INEA, México, 1987.

¹⁷. Plan Estatal de Capacitación Integral; Delegación Guerrero; Coordinación de Capacitación, Guerrero, INEA, México, 1987.

nacional, en la instancia central y estatal se perfila como necesario:

- a). Fortalecer las Jefaturas de Zona o Coordinaciones Regionales.
- b). Planear y atender los servicios por microrregiones.
- c). Desaparecer la figura del capacitador.

A dos años de la creación de las Unidades, el I.N.E.A. cuenta con un esquema operativo cuyo cimiento es el nivel regional, sus funciones, referidas a la capacitación de C.T.Z., agentes educativos y evaluación del aspecto técnico-pedagógico de los Programas ocasionaba un desequilibrio, tal y como lo señala el Programa de Alfabetización a finales de 1982:

" Existe una escasa integración de la Unidad con los demás niveles administrativos, técnicos y operativos de las Delegaciones Estatales..... las Unidades no cumplen con sus funciones de programación, organización, actualización y evaluación del proceso de capacitación debido a la poca claridad de sus funciones y, en muchos casos, a la insuficiencia de capacitadores.....Hay deficiente desempeño de los capacitadores ocasionado por la contratación de personal sin el perfil necesario y por las excesivas cargas de trabajo..... Otro

problema es la escasa comunicación y programación conjunta de actividades entre la Unidad y la Jefatura de Zona ".1"

Aunado a esta sintomatología, que de manera generalizada se extiende a nivel nacional en todos los Programas, es importante mencionar que las Unidades de Capacitación se integraban por un grupo numeroso de personas en cada Delegación, que conocían todos los elementos que conformaban a los Programas por su acceso a reuniones nacionales y regionales, fuentes de información, y materiales normativos dirigidos a las distintas figuras. Esta situación originó la transformación de los equipos capacitadores en células de poder de difícil control en el sentido laboral y técnico, convirtiéndose paulatinamente en grupos autónomos, en muchos estados.

Asimismo y como producto de la capacitación en cascada, el I.N.E.A. vislumbró la factibilidad de retomar el control, desapareciendo las Unidades de Capacitación, transfiriendo el papel de capacitador a los C.T.Z. Esta medida no afectó a las Unidades de Capacitación de nivel central, quienes prepararon el cambio, a través de una capacitación estatal intensiva y completa en los aspectos técnico-pedagógicos, de operación, evaluación y administración de los Programas, dirigida al personal de las Jefaturas de Zona, logrando fortalecer la figura de los C.T.Z. y la disgregación de los grupos de capacitación estatal, cuyos

1". Proceso de Capacitación 1981-1983, Tomo 1: Organización y Evaluación de la Capacitación. María Cristina Magallanes, pág. 26, MONALF, INEA, México, 1985.

integrantes en algunos casos, se convierten en C.T.Z. con funciones diferentes y autoridad controlada.

Situación Actual

La incorporación de los C.T.Z. en los aspectos técnico-pedagógicos de los Programas y en la capacitación, tuvo fuertes repercusiones en los niveles estatal y central.

A nivel central, las Direcciones de los Programas Sustantivos del I.N.E.A. (Alfabetización, Educación Básica y Comunitaria), fueron reestructuradas con respecto a su personal, proyectos y formas de operación. La nueva organización buscó: 1) La desconcentración paulatina de sus funciones, 2) Iniciar nuevos proyectos educativos que permitieran mayor flexibilidad y ampliación de la cobertura de sus servicios, 3) El reforzamiento y consolidación de los proyectos ya existentes.

Durante este periodo, las acciones de capacitación en los estados se vieron afectadas por la falta de asesoría y control del nivel central, lo que ocasionó un detrimento en la capacitación, situación observada en los contenidos, materiales de apoyo, tiempo destinado para cada figura y en la incorporación de figuras institucionales y educativas sin previa preparación.

Los resultados obtenidos en cada uno de los Programas fueron impactados en forma negativa, lo que trajo como respuesta acciones directas de capacitación por parte de las oficinas centrales, sobretodo en aquellas entidades donde se agudizaba esta problemática.

Sin embargo esta situación fue abordada por las Delegaciones de diferente forma. Una minoría de ellas crearon diversas soluciones, elaborando curriculas y materiales de capacitación acordes a sus necesidades, mediante la adecuación de los ya existentes elaborados con anterioridad por el nivel central.

Lo antes señalado propició que en 1987, se regresará a la centralización de las acciones de capacitación. Para apoyarlas se establecen las Coordinaciones de Capacitación estatales, quienes serian responsables de su planeación, seguimiento y evaluación. Esta nueva estructura organizativa abrió la posibilidad a la Institución de considerar a la capacitación como un proceso integral, en el cual están involucradas acciones de los tres Programas de atención a la demanda.

A pesar de los intentos desarrollados en el Instituto, y de las necesidades planteadas por las Delegaciones estatales, esta noción de integralidad no se ha concretado al igual que aquellas acciones dirigidas al C.T.Z.

III. MARCO DE REFERENCIA.

3.1 La Educación de los Adultos.

El conocimiento empírico que sobre una situación se tiene, a veces llega a plantear interrogantes que sólo responde la investigación de hechos o situaciones análogas que permitan confrontar nuestra experiencia o punto de vista sobre el particular. Esto necesariamente conduce a dos caminos; reafirmar o reelaborar este conocimiento al confrontarlo con la realidad. El introducirse al terreno educativo no es fácil. Se entremezclan diversos factores: La concepción y tipo de formación que se posee, la complejidad teórica y práctica que la estructura educativa ha alcanzado en la búsqueda de alternativas, y la política educativa que responde al proyecto de país que se pretende.

Al iniciar este trabajo de tesis se conocía el campo de trabajo, perfil y capacitación del C.T.Z. responsable de la capacitación de los alfabetizadores, promotores y asesores de adultos a quienes el I.N.E.A. ofrece sus servicios, así como la problemática que influye en el desarrollo de sus funciones. Esto condujo a buscar una alternativa con la cual a través de un escenario de capacitación se reelaborara el conocimiento de las funciones que realizaba y con ello, modificar la problemática institucional e individual de los C.T.Z., como protagonistas de la Educación de Adultos en el contexto nacional.

Para ello fue necesario configurar el proyecto a partir de las siguientes premisas:

El C.T.Z. es un Adulto

El C.T.Z. es un Educador de Adultos

El C.T.Z. es un sujeto de la Educación de Adultos

Lo anterior surge como producto de las siguientes consideraciones:

Actualmente se busca que en la Educación de Adultos se elaboren y apliquen programas que se circunscriben en los principios de la Educación Permanente, misma que se pronuncia en torno a que el adulto sea objeto y sujeto de su propio aprendizaje a lo largo de toda su vida. Por otra parte en su fundamentación no se limita a establecer la continuidad del proceso, sino que también, ubica la acción del educador en el sentido de que deberá ser un promotor y facilitador de la educación.¹

A partir de esta definición se deriva que "El educador es un organizador con la tarea principal de poner las condiciones favorables para que el usuario participe en su propio proceso de

¹. Educación Permanente y Universidad: Dos Experiencias de Educación de Adultos en Relación con la Formación y Capacitación de Recursos Humanos. Arturo Esperón Villavicencio y Ma. Elena Chapa Hernández. Revista No Formal para Adultos, Algunos Temas No. 1; págs. 11-28, INEA, México, 1980.

aprendizaje y adquiera confianza para una mayor participación social en su comunidad.²

En este sentido, es que el educador de adultos establece de acuerdo a la opinión de Abner Prada, un " proceso de intereducación", fundamentado en el compromiso y descubrimiento conjunto de educadores y educandos de los caminos de su formación".³ La connotación de proceso de enseñanza-aprendizaje, que este autor le da al término "formación", parece ser la más apropiada: ya que regularmente se le da un uso indistinto en el ámbito de la Educación de Adultos, empleándolo generalmente, para referirse a los productos que arroja una acción educativa y no en términos del proceso que genera.

Entendiendo como proceso educativo, para efectos de este trabajo como: El conjunto de acciones formales y no formales que generan un aprendizaje que la persona puede extrapolar a su vida cotidiana, sin que este se vea afectado por sus etapas o temporalidad.

-
- ². Educación Permanente: Su Metodología. Arturo Esperón Villavicencio; Revista Algunos Temas de Educación de Adultos. Serie Educación de Adultos No. 3; pág. 17, México, 1978.
- ³. Seminario Regional Sobre la Formación de Educadores Polivalente Para Comunidades Rurales: Criterios para la Formación. Abner Prada; págs. 6-13. UNESCO, Paipa, Colombia, 1985.

A estas definiciones iniciales, se han venido sumando al papel del educador mayores atribuciones, como la de ser un educador de si mismo y un formador de formadores, capaz de interpretar su realidad y actuar en la solución de la problemática social e individual, considerando que el conocimiento no es un acto de quietud histórica sino acciones en constante evolución interrelacionadas entre sí, en un contexto histórico y espacial determinado que lo convierten en sujeto de su propia formación y creador de su proceso educativo.*

Hasta aquí, los principios de la Educación Permanente aplicados al campo de la educación de adultos, proporcionaban un marco teórico general del cual partir; la alternativa de capacitación debía tener como eje rector, una metodología cuyas características y técnicas acercaran a la formación de un coordinador promotor y facilitador de la acción educativa de los adultos destinatarios, así como de su propio proceso.

3.2. La Formación de Educadores de Adultos.

La formación de educadores de adultos hoy en día, cuenta con diferentes acepciones que intentan indicar los objetivos,

*. El Educador de Adultos: Hacia un Nuevo Enfoque. Adalberto A. Velázquez; pág. 18. CREFAL, México, 1976.

metodología y función social de un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje con adultos, tales como: capacitación, adiestramiento e instrucción.

Lo anterior condujo a tratar de entender "qué es" y "qué se busca" con la capacitación, cual era el contexto en que se utilizaba y por último, si por estrategia educativa correspondía o resultaba equiparable al propósito de formación de educadores de adultos en el I.N.E.A. el cual definía al C.T.Z. como educador formador. Además de ser el formador o capacitador del personal que atiende directamente a los adultos. En este sentido, la figura del Coordinador Técnico de Zona adquiere una gran trascendencia por su efecto multiplicador.

En la literatura consultada " capacitar " significa en una acepción restringida y general, preparar al individuo para que desarrolle una actividad física e intelectual en determinada tarea. En este contexto la sociedad es la parte más interesada; a través de la capacitación se preveé que el individuo esté en condiciones de poder ejecutar una actividad e incluso un conjunto de acciones, que requieren de contar con ciertos conocimientos, habilidades y actitudes, con los cuales autopromueve su desarrollo personal, pero también posibilita su participación en las tareas comunitarias y de la Institución donde presta sus servicios.

La capacitación en un ámbito administrativo y referido al desarrollo de personal, incluye el adiestramiento, concebido éste como:

" El proceso por medio del cual los individuos aprenden las habilidades, conocimientos, actitudes y las conductas necesarias para cumplir con las responsabilidades de trabajo que les asignan e implica en la industria programas de aprendizaje formal diseñados y realizados para servir a las necesidades y objetivos particulares de la organización ".⁵

En tanto que el objetivo de la capacitación tiene un significado más amplio, " Su objetivo principal es proporcionar conocimientos sobre todo en aspectos técnicos del trabajo. En esta virtud, la capacitación se imparte a empleados y ejecutivos; función en general cuyo trabajo tiene un aspecto intelectual bastante importante ".⁶

Tradicionalmente, y como producto del desarrollo industrial, el concepto de capacitación se restringía a una acepción económica y se consideraba en términos generales, como sinónimo de

⁵. Psicología Industrial; Desarrollo de Recursos Humanos. Dunnette M. D. y Kirchner W. K.; pág 73. Editorial Trillas, México, 1976.

⁶. Problemas de la Administración. Guzmán U. T.; pág.69. Editorial Limusa- Wiley, México, 1966.

adiestramiento e instrucción, para el ejercicio de una función productiva específica.

Actualmente y dentro de ese mismo ámbito eficientista del desarrollo de recursos humanos se opina: " La naturaleza misma de la capacitación ha cambiado. Su acepción ya no debe limitarse únicamente a eventos como cursos, seminarios, sino que se debe ampliar hacia la noción de "acción capacitadora" que comprende otros recursos o momentos capacitadores, como puede ser el impacto del medio las actitudes de los mismos cuadros capacitadores, etc." 7

No obstante lo anterior, se ha mantenido este tipo de enfoque; capacitación, formación y adiestramiento suelen tener el mismo significado, observándose su uso tanto en la iniciativa privada como en el sector público.

Por otro lado cabe hacer notar, que a estas definiciones primarias de la capacitación, se han agregado otras cualidades u objetivos, tales como, lograr el "desarrollo integral y el psicosocial". Para ello, son implementadas en los cursos técnicas motivacionales y de dinámica de grupos; así como otras

7. Taller sobre la Metodología de la Investigación Social en los Programas de Capacitación Rural; Modelo Metodológico de la Capacitación Agraria. Documento de Apoyo; pág. 18. CONACYT-CREFAL, México, 1982.

técnicas desarrolladas en los campos de la administración y de la Psicología Industrial.

Estas definiciones son un ejemplo de el juego de intereses que sustentan la capacitación, los cuales ofrecen propósitos claros, que resume Nelson Severino al expresar:

" Consideramos la capacitación y el adiestramiento como el desarrollo integral del individuo para y en el trabajo que deben ser desarrolladas en todos los niveles de organización Se entiende por capacitación toda acción intencionada destinada a la adquisición o desarrollo de los conocimientos y las destrezas tanto técnicas como sociales de la población que permitan su participación en las actividades productivas, la capacitación es una formación para el trabajo. " " Parecería que esta tajante afirmación representa sólo una opinión; empero, refleja una situación que predomina en distintos ámbitos de la realidad nacional. La incorporación del individuo al aparato productivo prevalece, y pasa por encima del elemento discursivo.

Sin embargo y aunque en menor escala, hay un interés manifiesto por cambiar, mejorar y ampliar la concepción de la capacitación que se ofrece al sujeto, aún y cuando sea necesario, satisfacer a través de ésta las necesidades del aparato productivo, mismo que

• Algunas Experiencias de CENAPRO en Materia de Formación de Personal Para la Educación de los Adultos; Ponencia: Nelson Severino M.; pág. 5. CREFAL, México, 1980.

se expresa en la educación permanente y para adultos en términos de " formación ".

Con esta perspectiva, es que el presente trabajo encuentra su expresión, con base en los elementos discursivos del I.N.E.A. que conciben a la educación de adultos como:

" un proceso de formación personal, de constante búsqueda, descubrimiento, asimilación y creación de valores, métodos y lenguajes, inmerso en el contexto social.....Para alcanzar sus objetivos la capacitación debe ser flexible, oportuna y clara, con una organización participativa en su desarrollo y humanista en su enfoque; debe garantizar por lo mismo la formación de una actitud de servicio en los participantes "

A partir de la concepción anterior, se consideró la aplicación de una metodología que propiciara la participación del C.T.Z. en su proceso como educador-formador; propósito que guía el desarrollo de este estudio.

Bajo la óptica de formación, la capacitación en tanto proceso educativo, corresponde a una noción determinada del hombre individual, social, económico y político, en donde capacitar significa formar al individuo y no sólo instruirlo.

7. Conclusiones Generales de los Coordinadores Estatales de Capacitación del INEA. Taller Nacional de Capacitación: págs. 3-4. INEA, México, 1987.

En este sentido la formación del individuo, no es un acto que inicie y concluya con la realización de cursos de capacitación, sino que constituye un proceso orientado a lograr el desarrollo integral de la persona, en los ámbitos, familiar, laboral, comunitario y nacional. No tiene principio ni fin; la formación se extiende a lo largo de la vida del sujeto. y es así como adquiere su carácter permanente.

Si es válida la concepción propuesta, la capacitación de educadores de adultos no debe entenderse como un ejercicio especulativo efectuado con base en propósitos abstractos, pues esto lleva a correr el riesgo de quedarse en los aspectos discursivos del problema y evita lograr una comprensión del proceso capacitador en su totalidad y complejidad.

La concepción de Educación de Adultos inicialmente señalada, sugiere que la capacitación del personal no debe limitarse, como tradicionalmente se hace, a ser un mecanismo transmisor de conocimientos, habilidades y actitudes para que el sujeto se identifique con algún proceso educativo y desempeñe oficialmente las funciones que el Programa o Institución le encomiendan. Tampoco puede concebirse como método instruccional que acerca ciertos elementos técnicos a los sujetos, para que éstos los apliquen, en la modificación de algunas conductas, ocasionando

Únicamente la capacitación de lo que se conceptualiza como:
" El hombre organización ".

Tal denominación, la realizaría Alberto Castaño Asmitia, en el Segundo Congreso Nacional de Capacitación, organizado por la A.M.E.C.A.P. (Asociación Mexicana de Capacitación de Personal), en agosto de 1978, el cual resulta ilustrativo;

" Al ingresar un individuo a trabajar a una institución y firmar un contrato de trabajo está aceptando automáticamente la subordinación de su voluntad a la del empresario expresada en el propio contrato en los reglamentos, en las políticas, en los sistemas y procedimientos, en fin subordina su persona a la vida, funcionamiento y eficacia de la Organización pierde parcial o totalmente su voluntad de decidir, elegir, y la subordina a sus superiores, y a la institución. "10

Este planteamiento es hoy en día cuestionable. Existen dos grandes vertientes frecuentemente utilizadas en la capacitación, que incluyen la de educadores de adultos. Por un lado se encuentra el enfoque institucional eficientista, que otorga primacía a los objetivos y funciones del organismo educativo, para quien es más importante transferir la racionalidad de la

10. Discurso Extraído de: La Capacitación y el Desarrollo del Personal. Compilación. Alvaro Jiménez; pág.35.Serie: Desarrollo de Recursos Humanos. Clave 0162, Evento AC. Facultad de Psicología. UNAM, México.

estructura al agente capacitador, para que éste lo deposite en el agente educativo, el que a su vez lo depositará en el sujeto de atención. Por otro, es discutible el enfoque que considera a la capacitación como una acción de habilitación inmediata.

La definición del hombre-organización también sugiere, que no basta con disponer de una definición programática o institucional del proceso capacitador, sino que es necesario tomar en cuenta la forma como se articula el proceso con la práctica social del adulto-educador; a fin de propiciar una intergestación entre la práctica del agente capacitador, el capacitado y la del adulto o sujeto de atención que dé como resultado un proceso genuino de capacitación, y evite la inmovilidad del conocimiento que menciona Paulo Freire:

" Mi método - refiriéndose al proceso educativo totalizador- demanda una capacitación más rigurosa del educador, porque trabajar con conocimientos más o menos encerrados en las páginas de los libros, produce la inmovilización del conocimiento y cuando éste se inmoviliza, se transforma en algo que es pura información al tiempo que el alumno empieza también a inmovilizarse "11

11. Conversaciones con Paulo Freire; pág.36. Cuadernos Educación de Adultos No. 2. INEA, México, 1984.

Desde dicha perspectiva la capacitación no puede ser un quehacer educativo menor o una modalidad complementaria al programa educacional, pero tampoco es posible considerarlo como la panacea o eje central.

Otra de las limitantes de la capacitación está en función de la configuración de los programas de adultos, que generalmente se diseñan con el propósito de atender en forma masiva e intensiva. Ello implica reclutar a personas dispuestas a conducir acciones educativas eventuales y recibir una capacitación de iguales características; aspecto que se reafirma con la opinión del profesor chileno Sergio Cornejo, al manifestar:

" Tanto la inadecuación de los programas como la utilización de metodologías tradicionales que no consideran las diferencias físicas y psíquicas del sujeto adulto, sino que están pensadas para entregar información, tienen su origen en la falta de capacitación de un grupo de adultos: los adultos encargados de capacitar a los adultosSalvo excepciones muy contadas, no existen instancias de profesionalización en la educación de adultos y la formación de educadores está reducida a cortos programas de capacitación ".¹²

¹². Criterios para la Formación del Educador de Adultos. Sergio Cornejo; págs. 4-6. Centro Latinoamericano de Educación de Adultos. Chile, 1978.

Por otro lado, es notorio que, además de la estrechez que en términos generales presenta la capacitación, se suma el carácter elitista que se le imprime al basarla en criterios jerárquicos y de organización, que constituyen una realidad dentro de la problemática que enfrenta.

Abigail Krystall es un ejemplo de esto al recomendar, " La selección basada en la posición jerárquica resulta eficiente desde el punto de vista de la administración, pero la utilización de cierto tipo de filtro selectivo o la creación de grupos especiales de formadores constituyen buenos medios para acrecentar el control de la calidad y permite limitar al máximo las demoras y las obstrucciones que se producen cuando la responsabilidad de la formación se distribuye exclusivamente según la posición jerárquicapasando de los formadores "clava" a los intermedios hasta llegar a los maestros de clase las dificultades de organizar la formación aumentan y el tiempo que se les puede dedicar disminuye ".¹⁹

A la luz de las consideraciones expuestas, surgen dos interrogantes:

¿ Es válido capacitar bajo estas características ?

¿ Se puede ser realmente un educador de adultos ?.

¹⁹. Guía Metodológica de Formación de Personal Docente para la Educación en Población. Exámen y Análisis de las Actividades de Formación Docente para la Educación en Poblaciones. Ponencia: Abigail Krystall; págs. 52-53. Documento de Trabajo. UNESCO-OREALC, Chile, 1982.

Si la educación de adultos es concebida como un proceso de formación permanente, la capacitación debe ser una práctica permanente e integral. Su carácter de integralidad se lo proporcionara el sujeto de aprendizaje; las metodologías que se emplean y los contenidos que se intercambian, es decir, el proceso capacitador ocurre en el momento en que el sujeto es capaz de enfrentar situaciones relacionadas con la diversidad de experiencias educativas promocionadas; si por el contrario se orienta a dotarlo de conocimientos y reglas, se está ante un ejemplo de capacitación fragmentada.

El proceso capacitador debe ser una alternativa para que los participantes intercambien experiencias, reflexionen sobre problemáticas comunes, discutan y propongan opciones de solución. La capacitación en tanto proceso educativo, niega la relación tradicional capacitando-capacitador, para convertirse en una situación en donde todos poseen experiencias que pueden aportar, aprendiendo unos de otros.

Desde esta perspectiva, la capacitación debe fundamentarse en una metodología que incorpore y reelabore las experiencias de los que interactúan.

3.3 Metodología Participativa

Este trabajo de tesis se realizó con base en la aplicación de una metodología que se sustenta y caracteriza en la investigación y método participativo.

Si se considera que el método es el camino para llegar a un fin, la metodología será entonces el conjunto de concepciones, principios, estrategias y acciones, que involucre el llegar al conocimiento de un objeto de estudio.

En forma genérica en el campo educativo, la metodología ha sido estudiada y abordada en cuatro vertientes:

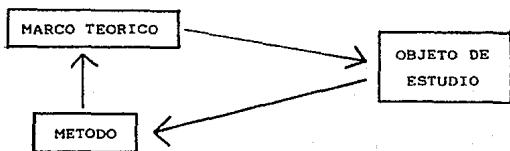
- Como procedimiento técnico y práctico, que permite lograr los objetivos de un proceso o programa.
- Como parte de las técnicas didácticas que se emplean.
- Como marco teórico de un proceso o proyecto.
- Como herramienta para ordenar lógicamente un conjunto de pasos conducentes hacia un objetivo determinado.

Esta óptica reduccionista dificulta precisar que se busca con la aplicación de una metodología, lo que conduce a la fragmentación de la totalidad, situación que se ve agudizada, cuando se piensa lograr los objetivos a través de una mayor cantidad o calidad en los contenidos, que integran la currícula; ésto ocurre

frecuentemente en aquellas metodologías que se dirigen a la formación de educadores de adultos, donde el perfil real e ideal que se pretende, se encuentran en pugna.

Las controversias que se suscitan a nivel teórico y práctico han conducido a un mayor análisis. Actualmente se cuentan con definiciones más precisas de lo que significa el término metodología. Boris Yopo al abordar dicho concepto señala:

" La metodología incluye además del método, al objeto y marco teórico.....considera entonces las interrelaciones existentes entre marco teórico y métodos, entre marco teórico y conocimiento del objeto y finalmente entre método y objeto ".¹⁴



A fin de lograr los objetivos propuestos, este trabajo se enmarca dentro de la metodología de investigación participativa que

¹⁴. Metodología de la Investigación Participativa. Boris Yopo Paiva; pág. 35. Cuadernos del CREFAL No. 16. CREFAL, México, 1984.

inicia su desarrollo en América Latina en la década de los años 60's.

Se origina a partir de la crítica hecha al concepto de modernización y su implicación en las teorías sobre el desarrollo, en donde prevalece un enfoque tradicionalista de las ciencias sociales. No obstante lo anterior, en la década de los 80's los países desarrollados, la emplean para alcanzar la eficiencia en sus procesos de industrialización. Esto propicia que actualmente se mencionen tres tendencias: La tecnológica, la político-militante y la promocional.

La primera constituye una técnica práctica que involucra al participante con el crecimiento de la producción; En la segunda, se utiliza como un instrumento de producción del conocimiento y desarrollo social, en donde los participantes se involucran en la transformación y en las acciones de su comunidad; en la tercera, la investigación participativa " es un proceso de estudio, investigación y análisis donde los investigadores e investigados se involucran y son parte del proceso que modifica o transforma el medio sobre el cual interviene ".¹⁷

A fin de clarificar el concepto " proceso participativo ", se partió de considerarlo para efecto de este trabajo como: El

¹⁷. Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural; Ponencia: Factores esenciales de Investigación Participativa para América Latina. Yolanda Sanguinetti Vargas; págs. 1-4. CENAPRO, Asociación Mexicana de Educación de Adultos, A.C. México, 1980.

proceso a través del cual un grupo social desarrolla acciones en diversos ámbitos, que involucra el reconocimiento de la experiencia, el análisis de la realidad y la capacidad de tomar decisiones para la solución de su problemática cotidiana.

De acuerdo a la opinión de Víctor Silveira " El término participación parece tan obvio que aparentemente no requiere análisis, precisión o definición. Por cuanto los seres humanos, por ser animales gregarios y tener una vivencia social y grupal, se asume que están "participando". Por lo tanto, cuando el término se enuncia hay implícito el supuesto de que todos y cada uno están entendiendo el concepto subyacente de dicho término. Pero hay condicionantes sociales, de cultura, información, formación profesional, ubicación socio-económica, ideología, opción política que lo configuran y transforman, cada grupo humano, técnico y profesional, puede tener su muy particular opinión del concepto y las características que adopta la participación ".¹⁶

Stavenhagen, Sanguinetti, Le Boteri, Vio Grossi, entre otros,¹⁷ señalan que un proceso participativo existe en la medida que se de como una actividad organizada, que propicie a partir del análisis de la realidad, el acceso del grupo a la toma de

¹⁶. La Investigación Participativa: Algunas Consideraciones Sobre su Aplicación a Nivel Local. Víctor Emilio Silveira; Pág.7. CREFAL, México. 1983.

¹⁷. Idem; págs. 13-14.

decisiones, que le permitan realizar acciones tendientes a la transformación de la realidad individual y colectiva de los grupos. Entendiendo por transformación la expresión de necesidades o demandas, la defensa de intereses comunes, el trabajo conjunto para alcanzar objetivos diversos, que los conduzcan a la configuración de su escenario cotidiano. Sin embargo, habrá que considerar lo que Antón de Schutter y Boris Yopo señalan:

" la metodología participativa no se satisface con una buena aplicación de un marco teórico, ni con una programación de acciones de transformación social o de dinamización de las organizaciones de base. Necesita adoptar e incorporar acciones a las limitaciones propias del contexto y conjugarlas en una praxis social ".¹⁰

Observación a la que hay que agregar; la participación tanto individual como colectiva, se ve influida por la experiencia del sujeto en acciones de esta naturaleza. La participación, como conducta manifiesta, no sólo depende del contexto y de las contingencias del momento, sino también, de los antecedentes sociales, laborales y educativos no siempre satisfactorios que extrapola el sujeto o grupo a otras situaciones, independientemente de las características que las definan.

¹⁰. Investigación Participativa; Conocimiento Popular y Poder. Antología. Bud L. Hall. Serie Retablos de Papel. CREFAL, México, 1983.

Estos factores sin duda influyen, sobre todo si se toma en cuenta que la investigación participativa se fundamenta primordialmente, en el análisis y diálogo como método de trabajo.

La participación no es un proceso que se de automáticamente. Se requiere que el individuo forme y tome parte del conjunto de actividades que lo conduzcan a ella en una forma real y efectiva, que se traduzca en acciones concretas hacia la toma de decisiones.

A este respecto Víctor Silveira dice: " La investigación participativa para ser un instrumento o la metodología de los grupos populares debe tener una utilidad operativa perceptible, mas allá de sus fines últimos de cambios estructurales. La gente no se mueve alrededor de cosas que no le sean útiles, que no tengan una aplicación mediata o inmediata, para resolver situaciones concretas y para mejorar condiciones de vida, trabajo y relación. Los grupos marginados y pobres necesitan el conocimiento para resolver algunos de los problemas cotidianos existenciales que los agobian. No pueden darse el lujo de conocer por conocer, pues eso es para los niveles sociales que tienen resueltos sus problemas vitales.....las cosas que se emprenden o aprenden tienen que tener una aplicación

concreta "17

En este sentido, el análisis y diálogo generado en las distintas etapas y momentos del proceso de participación y capacitación, el conocimiento concreto de la realidad, y las relaciones sociales intergrupo permitirán al Coordinador Técnico de Zona (sujeto de este estudio): Ser participe de un proceso dinámico en lo personal y social, que le permita la toma de decisiones orientadas a propiciar una transformación de su quehacer educativo.

Sobre estos mismos aspectos Boris Yopo agrega: el diálogo no es producto de una actitud psicológica, sino producto de un proceso educativo en donde todos los que participan, incluidos los investigadores, enfrentan la realidad y la comparten en la toma de decisiones colectivas. Por otro lado, este autor considera las reuniones de los miembros de la colectividad, como fuentes de información para que el individuo reconozca y apropie la problemática y establezca alternativas de solución; así, en la medida en que esté informado, el sujeto participará.²⁰

17. La Investigación Participativa; Algunas Consideraciones Sobre su Aplicación a Nivel Local; págs. 19-20. CREFAL, México, 1983.

20. Metodología de la Investigación Participativa. Boris Yopo Paiva; págs. 37-45. Cuadernos del CREFAL No. 16 CREFAL, México, 1984.

Por otro lado, Yolanda Sanguinetti hace referencia a tres factores a considerar:²¹

- a). La participación como factor esencial debe ser concebido como fenómeno social, proceso de desarrollo personal y como proceso educativo.
- b). El análisis como condición necesaria que conduzca al diálogo.
- c). La elaboración de instrumentos tales como entrevistas, guías, cuestionarios, etc; que permitan que el individuo tenga elementos objetivos para efectuar el análisis y, la participación se constituya en una actividad organizada.

En resumen la metodología de investigación participativa plantea que:

- o El objetivo de la investigación está definido por el grupo en la medida que identifica un problema a resolver.
- o La resolución del problema llevará consigo una transformación hacia el mejoramiento del nivel

²¹. Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural; Ponencia: Factores Esenciales de la Metodología de Investigación Participativa para América Latina. Yolanda Sanguinetti V. págs 9-10. CENAPRO, Asociación Mexicana de Educación de Adultos, A.C. México, 1980.

- de vida del grupo en cuestión; siendo éste responsable y beneficiario de la investigación, acción o capacitación.
- o Los que intervienen deben desempeñar un papel de investigadores de su propio proceso, identificando sus necesidades, habilidades y recursos.
 - o El papel de quién propicia el proceso, es de animación y deberá estar orientado fundamentalmente a proporcionar apoyo para la organización.

De lo anterior se deriva que la aplicación de una metodología participativa dirigida a la formación de educadores, debe orientarse a:

1. Que el educador realice un reconocimiento y análisis de sus experiencias educativas, a fin de que puedan utilizarlas para mejorar y facilitar el aprendizaje de los adultos con quienes trabaja.
2. Que el educador desarrolle una actitud crítica frente a su desempeño profesional y compromiso con los grupos sociales con quienes trabaja.
3. Que el educador desarrolle su capacidad para identificar las motivaciones, antecedentes y necesidades reales de los educandos, como individuos y como miembros de un grupo o comunidad.

4. Que el educador de adultos cuente con espacios de reflexión que le permitan asumir compromisos individuales y colectivos, incorporando como parte integrante de la realidad la tarea que realiza en la comunidad.

Lo descrito con anterioridad, propone provocar la reflexión y actitud crítica del participante convirtiéndolo en protagonista de su proceso de aprendizaje, a través del acceso a la toma de decisiones. En este caso se aplicaría en la actividad concreta de capacitación, en los objetivos de aprendizaje, los temas a desarrollar y las formas de evaluación y control.

3.4. Evaluación

El estudio de procesos sociales y educativos debe considerar en su evaluación, la utilización de técnicas cualitativas y cuantitativas que provean al investigador de una visión integral de la realidad.

En el caso de la metodología participativa, ésto cobra mayor importancia, ya que reconoce la ocurrencia de un fenómeno en términos de cualidades y frecuencia, lo que permite tener una

idea globalizadora de la realidad en la cual se pretende una transformación. A este respecto Víctor Silveira señala:

" La investigación participativa tiene que ser cualitativa sin dejar de reconocer que la precisión de un fenómeno está dada cuando además del concepto de cualidad se le incorpora el concepto de cantidad.....son ambos aspectos integradores del proceso de conocer ".²²

Como una forma de acercamiento al conocimiento de la realidad, este trabajo se aborda, a través de un enfoque cualitativo-naturalista y un enfoque cuantitativo-conductual.

El enfoque naturalista concibe a la evaluación como flexible, semiestructurada y especulativa. Su característica principal es el énfasis que otorga a la información cualitativa, la cual se desarrolla, mediante la descripción del fenómeno en su totalidad, con el punto de vista de los participantes.

En este sentido, el papel del investigador no es el de un simple observador, sino que se involucra con el objeto de estudio sin ideas preconcebidas, deseando que ellas surjan de su contacto con la realidad. En este caso los análisis que se efectúan, son con

²². La Investigación Participativa; Algunas Consideraciones Sobre su Aplicación a Nivel Local; Víctor Emilio Silveira; pág. 36. CREFAL, México, 1983.

respecto a las situaciones que se agregan en el fenómeno de estudio.

Esto resulta al orientar la evaluación no al producto, sino al proceso mismo que se desarrolla a lo largo del estudio. Es por ello, que en este trabajo, todos los eventos de carácter situacional del mundo real que rodea al sujeto son significativos y deben ser comprendidos dentro del contexto donde ocurren; para ésto, es necesario que el investigador identifique el marco de referencia dentro del cual los participantes interpretan su medio y a partir de aquí, explicar sus pensamientos, valores, opiniones, percepciones y actos.

Lo anterior significa cambiar de técnicas de medición con valores numéricos, a descripciones detalladas de situaciones, personas, eventos, interacciones y conductas. Gran parte de estas descripciones se fundamentan en citas textuales de lo que las personas manifestaron acerca de sus experiencias, además de utilizar como apoyo, material documental.

Resulta valioso tal tipo de enfoque en acciones educativas, por su finalidad sobre el significado de experiencias y eventos vividos en los sujetos. Como puede observarse, ésta es una aproximación inductiva para llegar al conocimiento de la realidad, que conduce a la formulación de explicaciones teóricas extraídas del mundo real, a través de un proceso de

descubrimiento y aprendizaje.²³ Concretamente, en este trabajo se considera a la evaluación como un componente de la metodología aplicada, la cual se caracteriza por ser participativa y formativa:

Participativa, en la medida en que los integrantes del grupo establecen los criterios a evaluar y son responsables de su ejecución. Formativa, ya que es a partir del análisis y la reflexión como el individuo provoca su ejecución en la práctica misma.

Existen tres elementos a considerar en la evaluación de este estudio: 1). la reflexión, 2). el diálogo y 3). la solución a la problemática enfrentada.

Para fines de esta investigación, se establecieron categorías que permitieran explicar e interpretar los diálogos ocurridos dentro de las reuniones realizadas. Estas categorías llevarían a inferir el proceso de reflexión individual y colectivo generado con la alternativa de capacitación, que Yolanda Sanguinetti define como:²⁴

-
- ²³. El Enfoque Naturalista y su Aplicación en la Evaluación Educativa. Jesús Carlos Guzmán; págs. 15-19. Serie: Psicología Pedagógica, Clave 0654, Unidad IV. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- ²⁴. Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural; Ponencia: Factores Esenciales de la Metodología de la Investigación Participativa

- a). Descriptiva; es decir, que relate las situaciones y experiencias, en forma fidedigna y verificable.
- b). Dinámica; que conduzca a la relación de conceptos y hechos que provoquen la reflexión.
- c). Crítica; en la medida en que el reconocimiento de las experiencias, permitan establecer contradicciones y llegar a alternativas.
- d). Histórica; en el sentido de entender los hechos en el pasado y en el presente, ubicando a través del análisis biográfico y social, la realidad actual de la historia del grupo y su entorno.

Considerando que tanto la metodología participativa como el enfoque naturalista de la evaluación, dan un papel fundamental a la observación como técnica de investigación y tomando en cuenta que diversos investigadores (Stronsquit, Richard y Cook, Filstead, entre otros), señalan la conveniencia y factibilidad de conjuntar las técnicas de evaluación cuantitativas con las cualitativas, a efecto de obtener verificación de los hallazgos u observaciones,²⁰ se optó por utilizar también, técnicas de registro cuantitativo durante las sesiones, para lo cual se utilizó un registro de frecuencia en donde se anotaba la

para América Latina; págs. 9-10. CENAPRO, Asociación Mexicana de Educación de Adultos, A.C. México, 1980.

²⁰. Idem. págs. 29-31.

ocurrencia de conductas participativas, de acuerdo a los indicadores definidos con anterioridad.²⁶

Asimismo, para la evaluación del Proyecto se emplearon los siguientes instrumentos: Entrevistas, documentos, hojas de registro, y minutas; que fueron analizados con las categorías antes mencionadas, lo que permitió contar con diferentes elementos que aproximaran al conocimiento de la realidad del fenómeno de estudio.

²⁶. Sistemas de Observación y Registro de Conductas. Enriqueta Galván, Vicente García y Javier Urbina. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. Facultad de Psicología. UNAM, México, 1984.

IV. M E T O D O

4. Diseño

4.1 Contextualización

Características Geopolíticas del Distrito Federal

El proceso de urbanización en México, se deriva del aumento en el tamaño y número de ciudades-localidades de más de 15,000 habitantes, que se elevan de 119 en 1960 a 229 en 1980. Una característica importante del sistema de ciudades es la preeminencia de la ciudad de México, que absorbe el 20.0% de la población total nacional, hecho que se encuentra ligado al mercado laboral que ofrece desde 1521, al fundarse como ciudad española.¹

En 1824 se crea el Distrito Federal y es hasta 1898, que se delimita su superficie actual a 1483 Km. siendo subdividido en municipalidades. Durante el Porfiriato se convierte en centro ferrocarrilero y con ello, se consolida como núcleo industrial dentro de un sistema centralista federal.

Como Distrito, sufre diversas reorganizaciones geopolíticas y económicas, producto de la revolución y de los distintos gobiernos. Esta situación originó, que en 1928 con las reformas al artículo 73, Fracción VI de la Constitución, sus pobladores

¹. Atlas de la Ciudad de México. Fascículo 1: Presentación, Introducción y Mapas. Gustavo Garza; págs. 11-15. D.D.F. - COLMEX, México, 1988.

perdieron el derecho a un gobierno autónomo, al abolir el Gral. Obregón el Municipio Libre en el Distrito Federal.

Es bajo la administración de Emilio Portes Gil, que surge el Departamento del Distrito Federal con dependencia directa del presidente, y es subdividido en 12 Delegaciones.² Este tipo de organización supone, una forma alternativa del municipio para propiciar la participación ciudadana, a través de un Consejo Consultivo y Asociaciones de Residentes. No obstante, actualmente existe una demanda creciente para que el Distrito Federal se convierta en un Estado más de la federación, a fin de que los habitantes gocen de los mismos derechos que los ciudadanos de otras partes del país.³ Esta situación cobra vital importancia en todos los órdenes, ya que de acuerdo a la Ley Orgánica del D.D.F. de 1941, la ciudad de México se convierte en ciudad capital de los Estados Unidos Mexicanos, y con su vertiginosa dinámica de expansión, actualmente agrupa a 16 Delegaciones, 53 Municipios del Estado de México y uno del Estado de Hidalgo, que le dan categoría de metrópoli, de acuerdo con los señalamientos de la O.N.U., siendo la tercera en importancia a nivel mundial. De acuerdo a los datos arrojados por el X Censo General de Población y Vivienda de 1980, se registra una población de 10.8

². Atlas de la Ciudad de México. Fascículo 10: Gobierno y Organización Política. Lorenzo Meyer; págs. 373-375. D.D.F. - COLMEX., México, 1988.

³. Atlas de la Ciudad de México. Fascículo 10: Gobierno y Organización Política. Lino Espinoza Palacios; págs. 379-386. D.D.F. - COLMEX., México.

millones (actualmente se calcula en alrededor de 17), con una densidad promedio de 2341 habitantes por Km., y una tasa anual de crecimiento estimada del 4.4%, que la convierte en la ciudad con el ritmo más alto de crecimiento en el mundo.* Asimismo, se considera que el 22.0 % de la población económicamente activa del país, se concentra en el área metropolitana.

Por lo que respecta a sus servicios, estos han crecido aceleradamente sobre todo en las delegaciones políticas, aunque no así en sus zonas conurbadas, que han tenido un crecimiento desorbitado por el surgimiento de asentamientos irregulares, originados por la alta tasa de inmigración de otros Estados a la Cd. de México de personas en busca de empleo.

Delegación Iztacalco

La Delegación Iztacalco se encuentra ubicada en la zona oriente del Distrito Federal; por su extensión de 2306 hectáreas, es decir el 1.5% de la superficie total del D.F., la hacen la más pequeña de sus delegaciones; no obstante, su densidad demográfica es la más alta, albergando a 34,260 personas por Km. Su tasa

*. Atlas de la Ciudad de México. Fascículo 5: Ubicación en el Sistema Nacional de Ciudades, Expansión Física Dinámica Socio-Demográfica. María Eugenia Negrete, Héctor Salazar; págs.125-127. Orlandina de Oliveira págs. 140-145. Carlos Brambila Paz págs. 146-150. D.D.F. - COLMEX., México, 1988.

anual de crecimiento medio anual en los últimos 30 años ha sido del 9.4%.

La Delegación colinda al norte con las Delegaciones Gustavo A. Madero, Venustiano Carranza y Cuauhtémoc; al poniente con la Benito Juárez, al sur con Iztapalapa y al oriente con el Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.

Iztacalco ha mantenido su nombre desde la época prehispánica, en que sólo constituía un islote donde los habitantes se dedicaban a la producción de frutas y legumbres, de ahí que Iztacalco en nahuátl signifique "En la casa de la sal" o donde se recoge o produce.

Inicialmente, sus habitantes fueron ganando terreno a través del sistema de chinampas y hasta 1930, era junto con Xochimilco considerado como lugar de recreo. El cambio de actividad agrícola a eminentemente industrial, como es hoy en día, se da a partir de 1940, cuando el canal y los terrenos colindantes comienzan a secarse, con el consecuente y creciente poblamiento y urbanización a partir de 1950. Tal y como se muestra en el anexo No. 4

Actualmente la Delegación comprende seis zonas distintas con características propias en su estructura urbana, estas son:

- o Zona Antigua
Esta constituida por 7 barrios ubicados en el centro de la Delegación que conservan las características urbanas del periodo colonial (calles pequeñas y callejones).
- o Zona Residencial
Se encuentra en la parte nororiente y oriente y comprende las colonias: Marte y Reforma Iztaccihuatl principalmente.
- o Zona de Conjuntos Habitacionales
Ubicados en la parte sur y centro de la Delegación y construidos por el D.D.F. y el INFONAVIT.
- o Zona de Transición
Fundamentalmente habitacional y popular se localiza en la parte oriente; abarca algunas industrias y comercios. Sus colonias principales son la Agrícola Oriental y la Pantitlán.
- o Zona Industrial
Se localiza al norte de la Delegación, constituye una de las áreas industriales del D.F., concentrada en la colonia Granjas México.
- o Zona Deportiva
Se ubica al norte de la Delegación y la conforma la Cd. Deportiva, ocupa una superficie de 1.6 Km.

Su territorio esta urbanizado en un 95.0%, por lo que su crecimiento futuro es limitado. Sus zonas aunque delimitadas, presentan al igual que el resto del D.F., áreas habitacionales con comercios, servicios, etcétera.

La Delegación en total cuenta con 24 colonias y 105,103 viviendas el 67.6% tiene agua potable y el 90.0% drenaje y únicamente el 2.15% no dispone de electricidad, de acuerdo con el Censo de 1980.

Es importante señalar, que la Delegación por su densidad demográfica presenta un nivel considerable de hacinamiento, sobretodo en las colonias Santa Anita, Zapata Vela y Benito Juárez (antes Campamento 2 de octubre). Asimismo predominan las viviendas en conjuntos habitacionales, vecindades y ciudades perdidas; situación que la ubica entre las siete Delegaciones con niveles de bienestar mas bajos que los mínimos recomendados por el Programa de Acción del Sector Público del Distrito Federal.

En relación a su infraestructura educativa, actualmente cuenta con 28 jardines de niños, 66 escuelas primarias, 14 secundarias, 3 planteles de enseñanza media superior y uno de formación profesional. Cabe señalar con respecto a la educación básica que ésta sólo satisface el 60.0% de la demanda, por el predominio de la población joven.

Por otra parte, su situación cultural y recreativa es deficiente. Existen 3 bibliotecas escolares, 3 teatros, y un cine; los espacios públicos abiertos son escasos; pese a la existencia de la zona deportiva, se estima que cada habitante cuenta con un 0.2% metros cuadrados de área verde, ubicados en camellones. La Delegación representa para el D.F. un importante centro de comunicación vial, ya que el 95.0% de su suelo está pavimentado y la mayor parte de sus calles, actualmente están convertidos en ejes y avenidas, lo que ocasiona elevados índices de contaminación.

Se estima que la Delegación Iztacalco, es de las Delegaciones que presentan un serio problema de deterioro ambiental e insalubridad, debido entre otras causas al deficiente drenaje y servicio de basura aunado a los escasos servicios de salud con que cuenta que sólo cubren el 20.0% de las necesidades.⁵

Servicios del I.N.E.A. en el Distrito Federal

Actualmente la Coordinación de Operación en el Distrito Federal, como instancia representativa de coordinar los servicios de Educación de Adultos en el I.N.E.A.; cuenta con una

⁵. Atlas de la Ciudad de México. Fascículo 8: Organización Espacial del Área Urbana de la Cd. de México (II). Beatriz García Peralta; págs. 281-285. D.D.F. -COLMEX., México, 1988.

infraestructura organizativa que cubre la totalidad del Valle de México, a través de las Coordinaciones Regionales que existen en cada una de las Delegaciones políticas.

Al igual que el resto de la República, el Distrito Federal ofrece los Programas de Alfabetización, Primaria, Secundaria, así como algunos cursos de Capacitación para el Trabajo y el Bienestar Familiar, reforzando su labor con diversos proyectos educativos de tipo comunitario.

Su organización, operación y recursos humanos corresponde a las características nacionales señaladas en el Capítulo II de este trabajo. Respecto a la figura del Coordinador Técnico de Zona, la Delegación del I.N.E.A. en el D.F. registra a un total de 147 en promedio anualmente, que atienden 100 mil servicios aproximadamente, lo que hace una media de 855 adultos por coordinador. Cabe señalar que después del Estado de Chiapas, es el D.F., quién tiene un mayor número de coordinadores en todo el país.

En el caso específico de la Coordinación Regional de Iztacalco, esta se divide en nueve microrregiones de atención, que son:

Microrregión:

1. Pantitlán
2. Agrícola Oriental

3. Granjas México

4. Coyuya

5. Iztacalco

6. Barrios de Iztacalco

Colonias que las integran:

Pantitlán

1a. Sección de la Agrícola Oriental

El Rodeo

Unidad Real del Monte

Granjas México

La Cruz

Santa Anita

Nueva Santa Anita

Viaducto Piedad

Tlacotal

Tlazintla

Juventino Rosas

Los Picos de Iztacalco

Gabriel Ramos Millán

Cuchilla Ramos Millán

Ampliación Ramos Millán

Lic. Carlos Zapata Vela

Unidad Iztacalco Infonavit

Unidad los Picos de Iztacalco

Ejido Magdalena Mixhuca

Barrio de San Pedro

Barrio de San Francisco Xicaltongo

Barrio de Zapotla

Barrio de los Reyes

Barrio de Santiago Norte y Sur

- | | |
|-------------------------|-------------------------------------|
| | Barrio de la Asunción |
| | Barrio de San Miguel |
| | Barrio de la Cruz |
| | Fraccionamiento Benito Juárez |
| | Fraccionamiento Jardines de Teoman |
| 7. Reforma Iztaccihuatl | Militar Marte |
| | Reforma Iztaccihuatl |
| | Santiago Norte y Sur |
| | Unidad Santiago |
| 8. Agrícola Oriental | 2a. Sección de la Agrícola Oriental |
| 9. Deportiva | Ciudad deportiva de la Magdalena |
| | Mixhuca |

Es importante señalar que de las microrregiones antes mencionadas, hay dos que no cuentan con atención por parte del I.N.E.A, la Reforma Iztaccihuatl y la Deportiva; por ser poca la demanda en la primera y en la segunda por tratarse de una zona de esparcimiento. Véase anexo No. 5

Actualmente, se encuentra asignado un Coordinador Técnico de Zona por cada microrregión de atención. Cada C.T.Z., se encarga en promedio a 7 alfabetizadores, 14 asesores de primaria, 2 promotores de primaria y 2 de secundaria; es decir, un total de 33 agentes educativos. De acuerdo a los datos aportados por la Delegación Iztacalco, durante 1988 los C.T.Z atendieron a 3,348 adultos y a 308 agentes educativos en los siguientes servicios:

<u>Servicio</u>	<u>Adultos</u>	<u>Agentes Educativos</u>
Alfabetización	534	55
Inducción a la		
Primaria	149	13
Primaria	1159	105
Secundaria	1506	135
TOTAL	3348	308

Cabe señalar que estos resultados son preliminares, ya que de acuerdo con el esquema de operación del I.N.E.A., los periodos de atención concluyeron en el mes de marzo de 1989, y a estos resultados ya no se tuvo acceso.

4.2. Justificación

Paralelamente al servicio educativo que la Institución proporciona, también tienen que desarrollar acciones de capacitación dirigidas a sus promotores educativos e institucionales, siendo de vital importancia esta tarea, ya que anualmente son sujetos de capacitación y de actualización cientos de personas.

A través de la capacitación, el I.N.E.A. ha buscado propiciar en quien colabora en forma voluntaria o de trabajo, no sólo la habilitación de la persona para el ejercicio de sus funciones, sino también el desarrollo de actitudes; sin embargo la rotación y deserción del personal, obliga a dicho Instituto a efectuar una capacitación constante y casi siempre de inducción o inicial. A esta condición de trabajo se suma la existencia de varias metodologías, estrategias y contenidos de capacitación para el C.T.Z., proporcionadas por los programas sustantivos y áreas de apoyo, lo cual ha originado no sólo la habilitación, sino la carencia de elementos articulados para que el C.T.Z., desarrolle mejor sus funciones y satisfaga las necesidades de sus promotores y las propias.

Es importante señalar que el I.N.E.A., no cuenta con personal especializado y expofeso que proporcione la capacitación. En su organización, esta función ha sido delegada en la actualidad y en su totalidad al coordinador técnico de zona, quien es el responsable de capacitar y actualizar a los promotores educativos. De esta situación se deriva, la importancia que el C.T.Z. tiene para la Institución y la imperiosa necesidad de contar con una metodología y estrategias de capacitación acordes a los requerimientos educativos y sociales de la Educación de Adultos, en el ámbito de la comunidad y de quienes participan.

Lo anterior no significa que el I.N.E.A. no haya hecho algo al respecto. Cabe mencionar que en sus inicios, el Instituto realizó un gran esfuerzo por proporcionar una capacitación de tipo formativo, entendiéndose ésta como un proceso en donde se incluían contenidos relacionados con la Educación de los Adultos (importancia social y educativa, metodologías, etc.); no obstante, este enfoque quedó con el tiempo desplazado por una capacitación de tipo informativo e instruccional, abordando lo estrictamente indispensable como el manejo de material educativo, el procedimiento didáctico a seguir para la alfabetización, etc. Esto se debió fundamentalmente a la dinámica de expansión que los servicios educativos adquirieron, siendo necesario priorizar la capacitación de los promotores educativos, con contenidos de utilidad inmediata para el ejercicio de sus funciones correspondientes.

En forma consecuente, la capacitación destinada a los C.T.Z., actualmente resulta insuficiente e inadecuada, ya que no responde satisfactoriamente a la serie de funciones que le son recomendadas que van desde el ser capacitador hasta el tener que planear, operar, supervisar y administrar los servicios educativos que se ofrecen a los adultos.

Por la importancia de esta figura y las razones hasta aquí mencionadas, es necesario diseñar alternativas de capacitación destinadas a los Coordinadores Técnicos de Zona, que consideren

sus necesidades de formación, acercándole las metodologías o técnicas indispensables para desencadenar un proceso participativo que involucre al adulto en su propio aprendizaje.

Con base en esta última concepción, y la idea general de encontrar una metodología apropiada a la formación de educadores de adultos y lo que ésta implica en relación a sus características, se eligió realizar este trabajo de tesis, a partir de la aplicación de la metodología participativa. Fundamentando la elección en tres factores principales:

1. La trayectoria histórica del proceso de capacitación del I.N.E.A.; señala un amplio desarrollo de los aspectos curriculares, de operación y de estructuración general de su modelo. La evaluación aunque incipiente, es acorde a la visión funcionalista predominante en la totalidad del proceso. Asimismo, existe un interés manifiesto en realizar un trabajo de formación en adultos-destinatarios y adultos-educadores; aunque su dinámica y organización no se los ha permitido.
2. La unilateralidad con que se realiza la planificación de la capacitación en el I.N.E.A., aún hoy en día, condujo que en el Taller Nacional de Coordinadores de Capacitación del mismo Instituto, efectuado en el mes de febrero de 1987, se sugiriera:

" Analizar el planteamiento metodológico de lo tradicional a lo participativo, así como tomar en cuenta a los destinatarios de la capacitación y a los adultos en los cuales impactara la calidad de la misma, para lo cual se sugiere retomar la experiencia de la educación personalizada ". Esto último fue basado en el respeto a las diferencias individuales y ritmos de aprendizaje. Cabe señalar además, que fue propuesta del equipo de capacitación en el Distrito Federal. Por otra parte, esta sugerencia dio origen a que se solicitará la conformación de un modelo único de capacitación.

3. Los objetivos, contenidos y materiales de apoyo a la capacitación, desde diversos ángulos habían sido analizados y evaluados por el personal responsable de este aspecto en el I.N.E.A.; en diferentes momentos y particularmente, a raíz del Taller Nacional antes mencionado. Este tuvo como uno de sus productos, el documento-propuesta "Capacitación Integral de los Programas Sustantivos" Lineamientos Generales; en el cual se señalaba:

" Desde hace mucho tiempo la diversidad de criterios a nivel central ha provocado que las Delegaciones establezcan y elaboren sus contenidos y materiales de acuerdo a sus necesidades, a la fecha no se puede hablar de un modelo de

capacitación homogéneo, sino de diversos modelos como Delegaciones y Programas existen.....Tampoco podemos decir que la problemática de la capacitación a nivel de Programas este completamente resuelta, por el contrario, existen problemas añejos no resueltos con oportunidad, a los que se suman los ocasionados por la dinámica actual de la operación de los servicios.....A lo anterior se agrega una capacitación desarrollada con metodologías deficientes e inadecuadas y la deserción de agentes operativos " (alfabetizadores, asesores y promotores)."

La descripción de esta problemática establece la necesidad de vincular la práctica capacitadora con los postulados que maneja el I.N.E.A., en cuanto a que el adulto ha desarrollado experiencias al relacionarse con el medio, aspecto que es soslayado en los cursos de capacitación en donde los destinatarios no tienen ningún tipo de participación. Para lo cual se propone llegar a una capacitación integral con base en una metodología horizontal, participativa, flexible y dinámica. Al respecto el personal del I.N.E.A. señala:

" las participativas son las más adecuadas para nuestros propósitos, ya que parten de la experiencia y aprendizaje de los

*. Capacitación Integral de los Programas Sustantivos-Lineamientos Generales - Elaborado por Responsables de los Programas de : Alfabetización, Educación Básica y Educación Comunitaria. Versión Preliminar; pág. 6. INEA, México, 1988.

sujetos a capacitar y conducen a la conformación de sus propios modelos lo que facilita la apropiación de los mismos.....sin embargo se requiere de un proceso paulatino acorde con el ritmo del Instituto ".⁷

Sin embargo, dicha propuesta no llegaría a concretarse. El Comité de Capacitación estructurado a raíz también del Taller Nacional, concluiría en una de sus reuniones:

" En virtud de que el periodo (de alfabetización) está próximo a iniciarse, los órganos desconcentrados (las Delegaciones) realizan un intenso esfuerzo en la etapa de organización de los servicios, dentro de la cual una de las acciones importantes es la relativa a la de la capacitación.....tales actividades revisten particular importancia, si se considera que el primer periodo de atención representa aproximadamente el 50.0% de la meta anual.....Por lo anterior, es necesario que el proyecto de capacitación integral se implante en el momento oportuno, atendiendo a las prioridades institucionales.....Finalmente cabe apuntar que cambios adicionales a los esquemas actuales de funcionamiento pueden ocasionar mayores complicaciones a la situación presente ".⁸

⁷. Idem; págs. 17-18.

⁸. Informe General sobre las Acciones Realizadas en Materia de Capacitación. Comité de Capacitación; pág.6. INEA, México, 1988.

Este señalamiento institucional, basado en las metas que había que cumplir, así como, en el inminente cambio de administración, paralizó las innovaciones planteadas, pero permitió retomar la idea en este trabajo de tesis. La aplicación de una metodología participativa, no pretendió dar respuesta total a las expectativas antes mencionadas, pero se consideró que, podía conducir a encontrar una forma más idónea de trabajo, que coadyuvara a una mayor comunicación entre los participantes.

4.3. Planteamiento del Problema.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, I.N.E.A., a través de su instancia regional recluta a los Coordinadores Técnicos de Zona, estableciendo como criterios: 1) Escolaridad mínima de bachillerato y 2). Disposición de tiempo completo. Esto de manera independiente a su formación profesional, debido a que la Institución, se enfrenta a las siguientes situaciones:

- El bajo nivel educativo y características socio-culturales de la región en donde se ofrecerá el servicio y en la cual se recluta al C.T.Z.
- El escaso interés que muestran los jóvenes en colaborar con su comunidad en aspectos de tipo educativo.

No obstante lo anterior, existe un buen número de personas que desean trabajar en el I.N.E.A., debido entre otras razones, a la falta de empleo, conformándose de esta manera el personal del Instituto de C.T.Z., que presenta un perfil escolar heterogéneo, ya que lo mismo se encuentran ingenieros, médicos, agrónomos o psicólogos, que algunos normalistas o personas con bachillerato.

Tal situación propicia que el C.T.Z., no sólo sea capacitado en aquéllo inherente a los servicios educativos del I.N.E.A., sino también tiene que proveérsele de los conocimientos y metodologías que le permitan desarrollar la totalidad de sus funciones, las cuales en su conjunto, lo convierten en un coordinador de grupos de trabajo, con necesidad de adquirir nociones de planeación, administración, comunicación, relaciones humanas, etcétera.

Dentro de las numerosas tareas que desarrolla el Coordinador Técnico de Zona se encuentran:

- o La detección de adultos que requieren de Alfabetización Primaria, Secundaria o Capacitación para el Trabajo.
- o La planeación de las actividades que se ofrecerán a cada comunidad, considerando la demanda de adultos; los recursos humanos, materiales y financieros de que el I.N.E.A. dispone, así como las metas o número de

adultos que se pretende atender.

- o El reclutamiento de alfabetizadores, organizadores regionales, promotores y asesores que se requerirán para llevar a cabo el servicio educativo.
- o La capacitación y/o actualización del personal educativo de acuerdo a las características y modalidades que para la atención de los adultos tiene el I.N.E.A.
- o La coordinación de la promoción de los servicios educativos en la comunidad, tales como: La invitación a los adultos a través de voceo, entrevista domiciliarias, convencimiento de párrocos, autoridades municipales, supervisores escolares, etcétera.
- o La organización de los servicios educativos; es decir, la obtención de locales, la distribución de materiales didácticos para adultos y promotores educativos, la formación de grupos, etcétera.
- o El pago de gratificaciones a promotores.
- o El seguimiento estadístico de adultos atendidos, en sus avances periodicos y resultados finales.
- o La supervisión y asesoría de alfabetizadores y promotores durante el proceso educativo.
- o La realización de trámites administrativos para la acreditación y certificación de adultos.
- o La realización de eventos sociales, culturales y deportivos en apoyo a la permanencia de los adultos

en los grupos.

- o El desarrollo de actividades que propicien la continuidad educativa de los adultos, a través de los Centros de Educación Comunitaria (antes Salas de Cultura).

Cada una de estas funciones se diversifican y multiplican al efectuarlas con las particularidades de cada uno de los Programas educativos del I.N.E.A., ocasionando que exista una baja calidad en el desempeño de las mismas. La descripción genérica y específica de sus actividades dará una mejor visión sobre el problema. Véase anexo No. 6

Si aunamos a lo anterior la escasa participación de dicho personal en el proceso educativo, debido a que no corresponde a sus expectativas profesionales y económicas por las razones antes expuestas, se observa que el Coordinador Técnico de Zona, no realiza su función de promotor de la educación, ejerciendo únicamente su labor como una tarea intrascendente.

A lo largo de la vida del Instituto, se ha observado que la capacitación destinada a estas figuras, no es suficiente o adecuada para que asuman la responsabilidad de llevar a cabo en forma sistemática sus funciones.

El análisis de esta situación ha planteado la necesidad de buscar alternativas de capacitación, que mejoren la ejecución de tareas del C.T.Z. como promotor educativo ya que, como se ha mencionado, de esta persona depende la totalidad de los servicios que ofrece el I.N.E.A. y por ende la calidad de los mismos.

4.4. Procedimiento

4.4.1. Objetivos

General

Reforzar la formación de los educadores de adultos, mediante la aplicación de la metodología de investigación participativa teniendo como escenario un curso de capacitación, dirigido a los Coordinadores Técnicos de Zona del I.N.E.A. a fin de generar un proceso participativo que permita una mayor articulación entre las funciones que desempeña, las necesidades de sus promotores educativos, de los usuarios y la comunidad.

Particulares:

- o Desarrollar una acción de capacitación con los Coordinadores Técnicos de Zona en la cual se consideren, sus necesidades de formación individual y colectivas.

- o Comprobar la efectividad de la metodología empleada a través de la extrapolación que realicen los Coordinadores Técnicos de Zona al desarrollo de sus funciones.

4.4.2. Universo

Características de los Sujetos

El universo de este estudio, estuvo conformado por siete Coordinadores Técnicos de Zona de la Delegación Iztacalco.

Las características de los sujetos fueron las siguientes:

Del total, el 14.0% era del sexo masculino y el 86.0% del femenino. Con respecto a su formación profesional, todos fueron egresados de disciplinas sociales a nivel superior, con categoría de pasantes en las siguientes carreras: Sociología, Pedagogía, Trabajo Social, Psicología y Normal.

Las edades de los participantes, fluctuaron entre los 25 y 40 años de edad; Su experiencia laborando con adultos era de entre 2 y 10 años. Cabe mencionar que en aquellos casos que reportan tener un mayor número de años que los que tiene funcionando el I.N.E.A., se debe al trabajo previo que realizaron en la Dirección General de Educación de Adultos de la S.F.P..

Ninguna persona manifiesto haber prestado sus servicios ni dentro ni fuera del I.N.E.A., como agente educativo o promotor. Véase anexo No. 7

Motivo de Selección

La Coordinación de Operación del I.N.E.A. en el Distrito Federal, cuenta con 16 Coordinaciones Regionales, una por Delegación Política.

La determinación de llevar a cabo el trabajo en la Coordinación Regional de Iztacalco, fue producto de algunas negociaciones efectuadas con las autoridades del I.N.E.A. en D.F., a quienes se les presentó el proyecto que se deseaba realizar apoyado con un documento que señalaba: Las necesidades de formación de los C.T.Z. con base en la problemática detectada en el Distrito Federal por los diagnósticos llevados a cabo en cada uno de los Programas del Instituto, los objetivos que se perseguían y la descripción del procedimiento. Las autoridades manifestaron la necesidad de ser ellas quienes trataran el asunto con los Coordinadores Regionales, dadas las cargas de trabajo y la displicencia para participar en nuevos proyectos de sus Coordinaciones.

Resultante de esta gestión fue la presentación del Proyecto al Coordinador Regional de Iztacalco, quien aceptó se aplicará la metodología participativa mediante un curso de capacitación con su personal bajo los siguientes considerandos:

- Plantear el trabajo a los C.T.Z. en términos de una acción necesaria para la retroalimentación de las áreas de capacitación de las oficinas centrales y no de trabajo de tesis.
- Aplicar la metodología en los días y horas que los C.T.Z. estuvieran dispuestos a dar sin afectación de su trabajo.
- Ejecución de la metodología en la sede de la Coordinación.
- Realizar un seguimiento por parte de la Coordinación de Capacitación en el D.F., asignando a una persona para ello.

Lugar de Reunión

La aplicación de la metodología se llevó a cabo en la sede de la Coordinación Regional, ubicada en el Deportivo Coyuya. La Coordinación se localiza en el área destinada a Juegos infantiles cuenta con dos módulos tipo cabaña. En el primer módulo, se encuentra el almacén y los servicios de Acreditación y

Certificación; en el segundo, se halla la oficina de la Coordinación Regional y el área de trabajo de los C.T.Z. El área se conforma por dos pequeñas habitaciones; en una se concentran los archivos de sus promotores y la otra cuenta con mesas de trabajo y un pizarrón, ésta última tiene la función de ser el lugar de reuniones y servicio de asesoría a agentes operativos. Ambos espacios fueron utilizados de acuerdo a la disponibilidad existente.

Delimitación Temporal

El tiempo de realización de este Proyecto de Tesis cubrió un total de nueve meses y medio a partir de su configuración.

De abril a junio de 1988, se inició la recuperación de experiencias del I.N.E.A. en materia de capacitación, que concluyó en diciembre de ese mismo año.

En forma paralela, se efectuaron las gestiones con las autoridades del I.N.E.A. durante los meses de junio y julio para obtener la autorización.

La ejecución del Proyecto abarcó los meses de agosto, septiembre, octubre, noviembre y la primera quincena de diciembre de 1988; es decir cuatro meses y medio. Durante este tiempo, se efectuaron la segunda y tercera etapas del mismo; asimismo se

dio inicio a la cuarta y última, la cual quedaria inconclusa por factores de carácter administrativo-institucional.

4.4.3. Descripción de la Metodología Utilizada.

De acuerdo a la problemática planteada y a los objetivos que se pretendian alcanzar, con la aplicación de la Metodología Participativa, los indicadores a observar y analizar, se enfocaron a cuatro aspectos:

1. El institucional.- Que se conformo con las experiencias de capacitación realizadas por el I.N.E.A.
2. El contextual.- En donde se incluyeron:
 - El perfil de los C.T.Z. de la Coordinación Iztacalco.
 - La concepción que tienen los C.T.Z. con respecto a la Educación de Adultos.
 - La correspondencia entre la Educación de Adultos y la actividad que realizan.
 - El conocimiento que tienen de la Institución que brinda el servicio.
 - El conocimiento del medio social donde realizan su labor y adquieren su experiencia.
3. El de participación .- Aspecto que es observado y analizado durante el desarrollo del curso, a través de los siguientes indicadores:
 - La frecuencia de participación en relación a las

actividades que se señalan en cada una de las etapas del procedimiento.

- La naturaleza de la participación durante el proceso, distinguiendo:

a). La participación de cada uno de los integrantes en la elaboración de documentos y contenidos del curso.

b). La participación de cada uno de los integrantes en la definición de mecanismos de control y evaluación.

c). La participación de los integrantes en la elaboración de la memoria técnica del curso.

4. El impacto.- Los indicadores establecidos fueron referidos a observar los efectos que se producían por el trabajo desempeñado por los C.T.Z. como producto de la alternativa de capacitación, con los agentes educativos, usuarios del I.N.E.A. y comunidad. Estos fueron:

- El carácter participativo que el Coordinador Técnico de Zona imprima a las actividades que realiza.
- La recuperación de la experiencia que realice el C.T.Z. con sus agentes revinculados.
- La recuperación de la opinión de los usuarios y la comunidad.
- La programación sistemática de su trabajo para el ejercicio de sus funciones.

Diseño

El estudio se efectuó en un escenario de capacitación, bajo el enfoque de la metodología participativa, en donde el investigador coordina la organización de las actividades a desarrollar para el conocimiento del fenómeno objeto de estudio sin intervenir en su control o manipulación.

El investigador en esta metodología tiene como responsabilidades:

1. Definir la situación o problema a investigar.
2. Considerar la ubicación del fenómeno dentro del contexto en que se desarrolla.
3. Delimitar el objeto de estudio con la participación de las personas involucradas.

Por último cabe anotar, que el rol de investigador, lo adopta todo aquél que interviene en el proceso.

Procedimiento

La aplicación de la metodología de investigación participativa en el curso de capacitación comprendió las siguientes etapas:

Primera Etapa

La primera etapa consistió en la recuperación y sistematización de la experiencia generada por el I.N.E.A., sobre la capacitación de Coordinadores Técnicos de Zona. Para lo cual se analizaron los materiales y procedimientos de capacitación existentes. En ésta, la recopilación de la información fue de tipo documental y se utilizaron los siguientes indicadores:

De Orden Institucional

<u>Indicador</u>	<u>Fuente</u>	<u>Objetivo</u>
Experiencias de capacitación	Plan de Acción del I.N.E.A. 1982-1988. - Programas anuales de capacitación - Informes - Documentos	Recuperación y Análisis de la capacitación realizada.

técnicos y de
apoyo.

Para la revisión y sistematización de la información, se empleó una matriz de análisis de datos.

Segunda Etapa

Esta consistió en el análisis y categorización de las funciones que desempeña el C.T.Z., abordando los ejes centrales de sus actividades:

- o Detección de necesidades de capacitación de los C.T.Z., a través de un diagnóstico sobre los requerimientos de formación.
- o Selección de prioridades de capacitación a partir del análisis y conjunción de la categorización de funciones y el diagnóstico de necesidades.

La etapa se realizó a través de reuniones de trabajo con los C.T.Z. Los indicadores seleccionados en ésta fueron los siguientes:

De Orden Contextual

<u>Indicador</u>	<u>Fuente</u>	<u>Objetivo</u>
o Concepto de Educación Adultos	Entrevista aplicada	Determinar la importancia que otorga el C.T.Z. a su labor.
o Correspondencia entre concepto y actividades que realiza	IDEM.	Establecer el grado de vinculación entre los objetivos del I.N.E.A. y el trabajo de campo.
o Conocimiento sobre la Institución.	IDEM.	Identificar las necesidades de capacitación.
o Conocimiento del medio social	IDEM.	Identificar las condiciones de operación en que se desarrollan los servicios.
o Resultados obtenidos	IDEM.	Identificar los efectos del trabajo que realizan los C.T.Z.

Tercera Etapa

Con base en el análisis de los indicadores mencionados en las dos primeras etapas, y a través de las reuniones iniciales efectuadas, se estableció con los participantes: Los contenidos

a investigar y desarrollar, así como los mecanismos de control y evaluación. Para ello, se consideraron los indicadores antes mencionados, se emplearon como instrumentos: Hoja de registro y Minuta de cada sesión, la cual conformo la memoria técnica del curso.

Cuarta Etapa

Esta consistió en el seguimiento y evaluación de la acción capacitadora en el ámbito de trabajo de los C.T.Z., con base en los indicadores antes señalados, se emplearon como instrumentos:

1. Entrevistas a promotores y asesores coordinados por los C.T.Z.
2. Entrevista al Coordinador Regional responsable de la labor de los C.T.Z.
3. Realización de cursos de capacitación a promotores y asesores, impartidos por los C.T.Z., utilizando la metodología participativa.

4.4.4. Etapas de Desarrollo.

Primera Etapa

A fin de realizar la recuperación y sistematización de la experiencia sobre la capacitación de los C.T.Z., se llevó a cabo la recopilación de los diversos materiales y programas de capacitación generados por el I.N.E.A.

Para realizar el análisis de la información, se diseñó una matriz que permitió identificar los objetivos planteados para cada curso, los contenidos, materiales y evaluación de éstos, así como las acciones de seguimiento y evaluación del impacto del proceso de capacitación.

Segunda Etapa

Esta etapa representó la parte medular del trabajo de tesis, ya que en ésta se aplicó la metodología participativa, propuesta a través de una serie de reuniones de trabajo con los C.T.Z. Dentro de los objetivos considerados en el proceso de planeación de este curso de capacitación, estuvo previsto el realizar un análisis situacional del quehacer y problemática del C.T.Z., a través de la cual fuera posible: La revisión, análisis y

categorización de las funciones del C.T.Z., así como también la detección de necesidades y selección de prioridades de capacitación.

Para el desarrollo de esta etapa se llevaron a cabo un total de 22 sesiones de trabajo grupales, tomando como punto de partida el concepto que se tenía acerca de la Educación de Adultos.

Para el trabajo directo con los C.T.Z., mediante reuniones grupales, se diseñaron algunas formas de seguimiento que permitieran contar con datos objetivos y cuantificables, tanto del desarrollo del proceso como de la valoración de resultados.

Básicamente las formas de seguimiento estuvieron dadas por los siguientes instrumentos:

- Entrevistas
- Registro de Frecuencia
- Minutas
- Audio grabación testimonial

Entrevistas

Estas constituyeron un instrumento para la recuperación de la experiencia, mediante las cuales se abordaron diversos aspectos

que proporcionaron elementos para la configuración del perfil y opinión de los sujetos.

Registro de Frecuencia

El registro de frecuencia fue empleado como instrumento complementario a fin de observar el tipo de conductas que ocurrían durante las sesiones de trabajo. Para su aplicación, se establecieron seis indicadores:

Indicador 1: Responde

Esta conducta se definió como el contestar a preguntas específicas que hacía el animador.

Indicador 2: Pregunta sobre el Tema

Se definió como el hacer preguntas relacionadas con el tema discutido en la sesión.

Indicador 3: Elabora Propuestas

Este indicador registraba, la intervención del sujeto para proponer alternativas referentes al tema.

Indicador 4: Califica Propuestas

Este tipo de participación, se definió como aquella en la que el sujeto emitía un juicio sobre una determinada propuesta.

Indicador 5: Analiza Propuestas

Se definió como aquella conducta en que el sujeto describe las ventajas y desventajas de la o las propuestas.

Indicador 6: Sintetiza Propuestas

Este indicador se definió como la descripción que hace el sujeto de las ventajas o desventajas de las propuestas del grupo, elaborando propuestas individuales que lleva a la consecución de objetivos grupales.

El registro se realizó durante todas y cada una de las sesiones, sin considerar intervalos de tiempo, anotándose en la hoja de registro el tipo de participación de cada persona de acuerdo a los indicadores antes mencionados.

A cada uno de los indicadores, se les asignó un número como símbolo para efectuar el registro, aún y cuando eran del 1 al 6, éstos no significaron puntajes a cada tipo de conducta participativa presentada.

Cabe señalar que el registro de frecuencia para fines de la investigación consideró en el formato utilizado el tipo de participación que se daba en cada sujeto, y el más frecuente a nivel grupal. Véase anexo No. 8

Minuta

El levantamiento de una minuta por sesión, tuvo la finalidad de conformar una memoria del desarrollo del proceso, que permitiera recordar, los aspectos abordados y el asumir un compromiso colectivo a través de la puesta en común de los avances del grupo.

Audio Grabación Testimonial

Con el propósito de contar con apoyos testimoniales del tipo de participación que presentaba el grupo, se recurrió al empleo de una grabadora. Esto permitió observar sesión con sesión, los aspectos que generaban mayor discusión y la actitud de los diversos sujetos.

V. RESULTADOS

5. ANALISIS CUALITATIVO DE LAS EXPERIENCIAS DE CAPACITACION

5.1. Aspecto Institucional

A efecto de realizar el análisis cualitativo de las experiencias de capacitación efectuadas, se recopilaron diversos documentos que forman parte de los archivos de la Institución, de los cuales se mencionan los siguientes:

- o Plan de Acción del I.N.E.A.
- o Programas Anuales de Capacitación
- o Informes Anuales de Capacitación
- o Carpeta Normativa para la Capacitación de Coordinadores Estatales de Capacitación
- o Documentos Técnicos y de Apoyo
- o Diagnósticos Estatales de Capacitación
- o Cartas Descriptivas de Cursos de Capacitación

Con base en la información que contienen en estos documentos, se obtuvo una visión global de los esfuerzos de capacitación realizados por la Institución, y fue posible elaborar una matriz cuya finalidad fue la de observar la congruencia entre los objetivos, contenidos y materiales de la capacitación dirigida a los Coordinadores Técnicos de Zona.

De la revisión y análisis de los documentos antes citados, se derivan las observaciones siguientes: 1). Se carece de acciones de capacitación específicamente dirigidas al C.T.Z.; 2). Las acciones de capacitación de la Institución no presentan una integración. Cada Programa Educativo, cuenta con su propia concepción del quehacer de la capacitación.

Lo anterior origina que los objetivos, tipo de contenidos, estrategias, modalidades, etc., presenten características distintas; siendo evidente la poca relevancia otorgada al C.T.Z., ya que no existe ninguna acción sistemática para esta figura. El único intento registrado fue el realizado por el Programa de Alfabetización en 1983, que estuvo enfocado básicamente a apoyar la estructura organizacional.

El Programa de Educación Básica por su parte, carece de intentos de capacitación dirigidos a estos sujetos, sus acciones se han centrado en los agentes educativos (promotores y asesores), para el manejo de los materiales didácticos y operación del servicio. La capacitación destinada a agentes institucionales o personal técnico, solamente responde a solicitudes efectuadas en forma expresa por parte de las Delegaciones Estatales; no existen documentos que informen de acciones de capacitación para los C.T.Z.

En el caso del Programa de Educación Comunitaria, existe información de cursos de capacitación programados para el C.T.Z.; sin embargo, no hay información de que éstos efectivamente hayan sido llevados a cabo y menos aún de sus resultados. Se carece también de los materiales de apoyo, los contenidos y las formas de capacitación diseñadas. Lo anterior pone de manifiesto, que estos cursos fueron planteados para cubrir el requisito institucional sin ser llevados a la práctica.

Es importante señalar, que los eventos registrados para los Coordinadores Técnicos de Zona, fueron diseñados con contenidos dirigidos a la capacitación de los agentes educativos de cada uno de los Programas; dejando a un lado los requerimientos propios de su labor como educador-formador.

Teoría y Práctica de la Capacitación Institucional

En términos generales, puede afirmarse que la teoría y práctica de la capacitación impartida por el Instituto, carece de una definición clara y lógica respecto a lo que ella significa, sus objetivos y funciones. Lo que sí existe, es un abanico de definiciones o aproximaciones elaboradas y eventualmente explicitadas por cada Programa. Tampoco está presente una integración lógica entre las concepciones y planteamientos operativos de la acción capacitadora. Cada Programa concibe la

capacitación en función de sus respectivos propósitos educacionales.

Las acciones pedagógicas impulsadas por el Instituto, se dirigen a una diversidad de grupos sociales del llamado sector popular, en el interior del cual se plantean problemas socio-económicos comunes, que revisten múltiples características. De acuerdo con ello, se esperaría entonces que las acciones del I.N.E.A. estuvieran vinculadas con el proceso de desarrollo socio-económico, significando esto que los agentes educativos tuvieran como eje central de sus actividades mayor vinculación y compromiso con la problemática que enfrentan cotidianamente los usuarios. Una forma, aunque no la única, a través de la cual pueden los agentes educativos conocer, entender y reflexionar sobre los problemas concretos de los grupos de usuarios, está compuesta en un primer momento por los eventos de capacitación; sin embargo, entre los Programas del Instituto no parece existir interés por que sus agentes reflexionen en cuanto a dicha problemática, pese a que el sustrato discursivo de cada Programa toma como punto de partida: los intereses, las necesidades y las expectativas de sus destinatarios.

De acuerdo con lo expuesto, en las acciones educativas promovidas por el I.N.E.A. se observa un patrón heterogéneo en términos de sus concepciones y planteamientos pedagógicos y organizacionales; estas acciones se impulsan bajo propósitos divergentes e

intencionalidades poco afines entre sí; si cada Programa posee una especificidad administrativa, organizacional y pedagógica que está desarticulada de los demás Programas y no incorpora en lo fundamental las características psicosociales de sus destinatarios, orientando sus esfuerzos hacia individuos aislados.

Al advertirse la capacitación como un "proceso", se está partiendo de una consideración elemental en donde se ponen en juego tres elementos básicos: 1). Los recursos humanos, materiales y financieros, 2). Las estrategias o conjunto de lineamientos rectores y políticas y 3). Las actividades. La capacitación también se concibe como práctica pedagógica en la medida en que se comunican experiencias específicas para desarrollar el trabajo educativo.

El acto capacitador es pues un proceso, en tanto que parte de una serie de líneas generales, mismas que son adaptadas, replicadas o reproducidas por sujetos particulares, que se encargan de impulsar ciertas actividades con o para los destinatarios de la capacitación, adquiriendo simultáneamente, la condición de práctica pedagógica en tanto ocurren actividades de enseñanza-aprendizaje que son mediadas por ciertos métodos y contenidos. En ella se expresan los modos o las formas como los Programas pretenden se difundan las reglas fundamentales de la Alfabetización, la Educación Básica, etc., y también los modos

como se desea se comuniquen a los capacitandos. En la capacitación, se debe manifestar la idea que el Programa tiene de la teoría y la práctica capacitadora. De esta manera, el capacitador o quien funge como facilitador o transmisor de las reglas, se convierte en el representante del mundo de la capacitación creado por el Programa respectivo.

El capacitador presentará a sus interlocutores una idea "acabada" de la capacitación y la práctica pedagógica, combinándola con sus experiencias personales, comunicando su visión del mundo al cual ya han sido incorporadas las reglas del Programa. Este tipo de experiencias no han sido suficientemente estudiadas por los Programas y menos aún aprovechadas para hacer que desde el momento de la capacitación se dé la reflexión y compromiso de los C.T.Z. hacia su labor y problemática de los adultos con quienes trabaja.

La práctica capacitadora estimulada por los Programas, se desarrolla y se refiere siempre al conjunto de reglas e ideas que tienen éstos de la Educación de Adultos y no tanto a la relación directa de la capacitación con el ambiente inmediato. La capacitación de esta manera queda circunscrita a la serie de ordenamientos, pautas y líneas que formulan los Programas Sustantivos del I.N.E.A.; mostrando mayor interés por que la capacitación sea un espacio de reproducción de su idea sobre la educación. En tal sentido, todo su desarrollo está determinado

en primer lugar, por la idea que tienen los dirigentes particulares sobre ella; en segundo lugar por las experiencias de quienes fungen como representantes de los principios elaborados por los Programas y en tercer lugar por los destinatarios.

Las aseveraciones anteriores, se fundamentan en las definiciones realizadas con respecto a la capacitación; así como en la problemática arrojada por los diagnósticos y evaluaciones efectuadas por la propia Institución.

Ahora bien, con relación a la concepción de la capacitación se plantea que operativamente es: " el canal a través del cual se difunde y retroalimenta la información teórico - práctica necesaria", pedagógicamente se le define como: " el proceso educativo mediante el cual se desarrollan las actitudes y habilidades necesarias para realizar una labor determinada ".¹

En la concepción proporcionada, se advierten varias cuestiones que conviene puntualizar: Primero, debe destacarse su carácter extensionista, por cuanto "entrena para aplicar"; segundo, se minusvaloran las experiencias de las distintas figuras que participan en los Programas, y sitúan al agente educativo como un ser receptivo; tercero, se aprecia una visión parcializada de la capacitación, al ser considerada como instrumento para el desarrollo de ciertas funciones; cuarto, se advierte una visión

¹. Proyecto de Capacitación del INEA. Boletín Bibliográfico de Sistemas de Educación Abierta; pág. 16. SEP, México, 1982.

utilitarista de la capacitación, que desvirtúa su evolución e incluso la convierten en una práctica tradicionalista donde hay un sujeto que trasmite el saber y otro que recibe nuevos conocimientos.

5.2. Aspecto Contextual

El tipo de metodología empleada para este estudio, hace énfasis en la necesidad de tomar en cuenta, todos los elementos contextuales que intervienen en la formación de educadores de adultos; ya que presupone, momentos de reflexión y análisis de las experiencias que viven los sujetos, en lo colectivo e individual durante el proceso de capacitación, lo cual permite a las personas efectuar un reconocimiento de la realidad y problemática en la que están insertos, identificando las causas que la originan. Lo que provoca en los participantes su incorporación como protagonistas de los eventos que ocurren, modificando su papel dentro de esta realidad de objeto a sujeto capaz de transformar su medio.

De acuerdo con lo anterior, fue importante tomar en cuenta cómo los Coordinadores Técnicos de Zona concibían su labor profesional en relación con la Educación de Adultos, tanto a nivel de experiencia personal (formación familiar, escolar, social y cultural); como miembros de un grupo laboral, lo cual determina

en buena medida su desempeño con base en normas, principios, políticas, estrategias, metas, etc., emanadas de la Institución responsable de brindar esta forma educativa. Con el propósito de propiciar una reflexión respecto a la importancia de su participación como educadores-formadores de la Institución, se optó por utilizar el escenario de capacitación. La razón de ello es explicable en la medida en que la revisión de la etapa anterior (recuperación de la experiencia) permitió encontrar en la parte relacionada con los informes y diagnósticos realizados a nivel estatal, que los C.T.Z., manifestaban rechazo ante el personal institucional, que llegaba a aplicar instrumentos, hacerles entrevistas o a desarrollar algún proyecto de investigación, tal y como lo señala un testimonio del Distrito Federal:

" Las visitas que realiza el personal de oficinas centrales obstaculiza nuestras actividades, pues tenemos que acompañarlos aplicar cuestionarios que después no sabemos que pasó con ellos. Nos citan a reuniones para informarnos que debemos juntar a los agentes educativos para darles un curso de actualización, que nosotros desconocemos, lo que ocasiona que además se desfasen nuestras actividades.....siempre les hemos solicitado que nos manden con anticipación los materiales y la fecha de su llegada

" 2

-
2. Proyecto de Apoyo a Delegaciones y Coordinaciones Regionales Prioritarias del Programa de Alfabetización; pág. 12. Tercera Etapa. Coordinación Estatal en el

Ante esta situación, fue necesario, además de contar con el permiso de las autoridades, establecer contacto previo con los Coordinadores y conocer su opinión acerca de la alternativa de capacitación, teniendo como resultado un buen acercamiento con los futuros participantes, tan sólo por el hecho de haberlos considerado previamente.

5.3. Reuniones de Trabajo

5.3.1. Descripción

Aspectos Generales

El trabajo se desarrolló a través de reuniones efectuadas durante los meses de agosto a diciembre de 1988, con una periodicidad de dos veces por semana y con una duración aproximada de 2 horas cada una de ellas. Las reuniones de trabajo pasaron por dos momentos:

Durante las primeras sesiones se tuvo que desarrollar un trabajo intenso de inducción a la participación lo que orilló a crear situaciones de conflicto, al cuestionar su papel como Coordinadores y responsables de la capacitación de agentes educativos. En forma consecuente, hubo necesidad de reiterar los

D.F. INEA. México, Mayo de 1987.

propósitos que se perseguían con las sesiones de trabajo y el rol desempeñado por cada uno de los miembros del grupo y del que formaban parte las animadoras; dando como resultado un segundo momento que estuvo caracterizado por una mayor participación, en donde en ocasiones hubo retroceso por distintos factores.

Parte de la dinámica fue el establecimiento de productos de trabajo en cada sesión, lo cual tuvo como resultado la elaboración de minutas y acuerdos; éstos eran el punto de partida de la reunión siguiente.

Segunda Etapa del Proyecto

En las primeras reuniones, se planteó al grupo el tipo de metodología que se aplicaría, haciendo hincapié en la importancia de asumir un rol de responsabilidad compartida durante cada una de las sesiones; en el sentido de que todos los integrantes se enriquecerían, como producto del intercambio de experiencias.

Cabe mencionar, que las expectativas de los C.T.Z., se manifestaron en relación a recibir un "curso de capacitación" y deseaban les fuera informado cuáles eran los objetivos, así como los contenidos del mismo. Consecuentemente se solicitaba el

cronograma de actividades, la duración y el horario de las sesiones.

Esto trajo como resultado dos aspectos: a) la precisión de los roles que se desempeñarían y b) el que se especificara cuál era la función de las animadoras ya que no quedaba clara. Se explicó que la función de éstas dentro del curso era igual a la de ellos, y como se les había dicho con anterioridad, no debían crearse expectativas de recepción de información. Asimismo se expuso, que la metodología aplicada consistía en reuniones de trabajo, donde se llevarían a cabo debates de análisis y que dentro de la concepción y características de este tipo de metodología, no cabía esperar un curso o seminario tradicional.

A partir de la aclaración anterior, un aspecto importante fue el establecimiento de acuerdos que condujeron en forma conjunta a la definición de: Días, horarios y duración de las sesiones, dinámica de trabajo, formas de evaluación y contenidos a tratar. Es necesario mencionar, que para la aceptación del rol a desempeñar, fueron indispensables cuatro sesiones, tres al inicio del proceso y una más a la mitad del mismo.

El punto de partida de la discusión fue el concepto de Educación de Adultos en relación con su práctica laboral. Al analizar las minutas y los registros de estas reuniones, se observó que el debate se enfocaba a problemas específicos de su trabajo.

laboral. Esto se derivó de un limitado conocimiento de que es la Educación de Adultos, situación que reafirmó lo observado en las entrevistas realizadas inicialmente.

La problemática laboral se centraba en lo referente a la escasez de recursos. En éstos se englobaban: Tiempo, recursos humanos, materiales, apoyos técnicos, etc. Al tratar de identificar la solución a esta situación, se presentó una actitud negativa a la posibilidad que ellos tenían para resolverla, dando como razones, las argumentadas en un principio, mismas que se ejemplifican con los siguientes testimonios, los cuales se presentan bajo seudónimo:

" Es que tenemos muchas cosas que hacer, al mismo tiempo, incorporamos agentes, buscamos locales, llenamos formatos, tenemos que buscar aplicadores de exámenes.....no tenemos tiempo, tenemos muchas cosas que hacer y lo tenemos que estar haciendo solas, porque los agentes educativos no lo saben hacer y cometen cada tontería, que nosotras también lo tenemos que hacer "

" Además nos tenemos que desplazar mucho y los viáticos nunca los tenemos a tiempo, tenemos que poner de nuestro sueldo para estar pagando pasajes y ahora por ejemplo, con todas las cosas que

3. Testimonio. Patricia Peralta, seud.

tenemos que hacer, vienen los de la Coordinación, a decirnos, que tenemos que trabajar en el Modelo de Innovación Educativa de Básica; nada más nos mandaron el documento que no se le entiende nada y no nos han mandado los materiales " .⁴

" Bueno y con tantas cosas que tienen que hacer, ¿ cómo se organizan ? ; ¿ a qué le dan prioridad ? ; ¿ tienen un plan de trabajo por semana, quincena.....? "

" Mira, aquí todo es prioritario, todo lo hacemos como va saliendo, no nos da tiempo de hacer un plan de trabajo, a veces, por ejemplo, tengo pensado ir a una promotoría a ver mis adultos y luego aquí y tengo que elaborar la nómina....."

Los testimonios anteriores, ponen de manifiesto la carencia de planeación de sus actividades, pero no por desconocimiento, sino por la dificultad para identificar entre su función de Coordinador con la de ejecutor, lo que los lleva a centralizar y realizar actividades fuera de su ámbito de competencia.

La realidad presentada durante las dos primeras reuniones de capacitación, vino a confirmar la necesidad de abordar, el análisis de las funciones del Coordinador, como punto de partida

- ⁴. Testimonio. Leticia Juárez, seud.
- ⁵. Testimonio. Sofia Mendoza.
- ⁶. Testimonio. Antonia García, seud.

para el desarrollo del estudio; por lo que, el primer aspecto tocado en la alternativa de capacitación fue la identificación y análisis de éstas.

Una de las dificultades que se presentaron, fue la falta de una definición clara entre lo que era una función y una actividad, ya que los participantes consideraban que cada una de éstas representaba una función. A ésta se le daba una connotación nominal y no relacionada a un proceso de organización, manejando los términos como parte de su vocabulario cotidiano, al ser usados habitualmente en el lenguaje institucional; esta situación originaba que la función fuera entendida únicamente, como el producto de una actividad y no como un proceso en el que se involucran diversas actividades, que llevan a la obtención de un producto. Entendiéndose como función: " El grupo o grupos de actividades afines y coordinadas que desempeña el ocupante del puesto, para el logro de los objetivos y metas que le sean asignadas ".⁷

Un ejemplo claro de esta situación, es la concepción que tenían acerca de la "planeación", la cual era entendida por ellos, como: "el conocimiento de las metas"; es decir, la cantidad de adultos que tienen que atender en cada uno de los servicios.

7. Definición de Función. Elaborada por los Coordinadores Técnicos de Zona durante la Alternativa de Capacitación.

Este momento de capacitación requirió la utilización de varias sesiones, con el propósito de clarificar y unificar el concepto de función y de actividad, que permitiera la discriminación de todas sus actividades de acuerdo con las funciones específicas y momentos de realización; no obstante, no fue suficiente tener un listado, el grupo consideró necesario elaborar un esquema, que les clarificara los momentos de ejecución. Lo anterior llevó a diseñar un diagrama de flujo. Véase anexo No. 9

La participación del grupo en esta segunda etapa del Proyecto y primera de las reuniones, estuvo caracterizada por dos factores: Los Coordinadores Técnicos de Zona, al inicio de las sesiones mostraron la mayoría de las veces, una actitud pasiva dentro del curso, esperando que fuera la animadora quien condujera. A fin de propiciar la participación y romper con la situación que se estaba dando, se hacían preguntas, que permitieran ubicar a los sujetos nuevamente en la dinámica de la metodología. Esto tuvo que hacerse reiteradamente al inicio de cada sesión. Otro factor que influyó en el desarrollo de esta etapa, fue el desconocimiento de los C.T.Z., de las particularidades de la metodología, lo que originaba, que hicieran abundantes preguntas relacionadas con los diversos elementos que se manejan y su propósito.

Paralelamente a este momento, el grupo identificaba las deficiencias con que desarrollaban su actividad, debido por una

parte, a las lagunas de información sobre algunos aspectos, tales como: Técnicas de comunicación, de organización, motivación, didácticas, elaboración de materiales didácticos, de apoyo, formas de evaluación e inducción, etc., y por otra, a la interrelación que afectaban al analizar la actividad en términos de su experiencia personal.

Lo anterior propició la selección de los contenidos temáticos que dieran respuestas a las carencias de información detectadas. El establecimiento de contenidos condujo a una situación de debate, a fin de proponer la forma en que éstos debían ser desarrollados. Un fenómeno que se presentó fue que los C.T.Z. daban por hecho, que serían elaborados e impartidos en las reuniones subsecuentes por las animadoras, responsabilizándolas de los contenidos y materiales de apoyo, proponiendo, además de los determinados y acordados, otros más que en ese momento surgían.

Ante la situación que se presentaba, hubo necesidad de aclarar el rol que desempeñaba cada uno de los integrantes del grupo, retomando las características de la metodología utilizada, en la cual era fundamental la participación corresponsable en la toma de decisiones y desarrollo de los trabajos y productos, siendo esto aceptado por el grupo después de un largo debate. Posteriormente se estableció el compromiso de responsabilizarse de un tema e iniciar su presentación en la siguiente reunión.

Las tres sesiones subsiguientes, fueron suspendidas por los Coordinadores Técnicos de Zona, argumentando exceso de trabajo. Finalmente en la ocasión que se efectuó la reunión, ninguno de los participantes llevaba el tema preparado, razón por la cual se les cuestionó acerca de su responsabilidad sobre los acuerdos establecidos. La respuesta fue la evasión al compromiso convenido y el cuestionamiento al papel de la animadora, tal y como lo reflejan en forma resumida los siguientes testimonios:

" No traigo el tema desarrollado, no tuve tiempo, ni libros de donde sacarlo, hace mucho que no estoy en la escuela y no tengo ni idea de como hacerlo ".⁹

" Bueno, entonces que vamos hacer ".¹⁰

" Es que ustedes, quieren que hagamos todo y ¿ustedes qué van hacer? ".¹¹

" Aquí está mi tema, como habíamos quedado, creo que quedó claro que todos somos responsables de este trabajo y que se trata de solucionar problemas de trabajo que tienen ustedes y nosotros. No se trata de que nosotras seamos quienes resolvamos sus

9. Testimonio. Alejandra Martínez, seud.

10. Testimonio. Rosa María Gama.

11. Testimonio. Sergio Maldonado, seud.

problemas ".¹¹

" Bueno en la próxima sesión lo traemos ".¹²

Durante la siguiente sesión, en trabajo de grupo se renovaron acuerdos, fijaron responsabilidades y tiempo de entrega de los productos; estableciendo para ello, un periodo de tiempo que permitiera, la investigación bibliográfica y la elaboración de materiales de apoyo, requiriendo para esto de dos sesiones más y como temas a desarrollar se establecieron los siguientes:

- 1.- Psicología del Adolescente
- 2.- Evaluación del Aprovechamiento Escolar
- 3.- Formas para Motivar al Adulto
- 4.- Técnicas de Autoestudio
- 5.- Elaboración de Material de Apoyo Didáctico
- 6.- Dinámica de grupos
- 7.- Modalidades de la Educación de Adultos
- 8.- Técnicas para el aprendizaje de las Matemáticas
- 9.- Seguimiento y Control de Actividades

¹¹. Testimonio. Rosa María Gama.

¹². Testimonio. Leticia Juárez, seud.

Tercera Etapa del Proyecto

A partir de la sesión número 27, se realizó la presentación de trabajos de investigación individual. En ellas se observó interés, mismo que se manifestó en la participación que se tuvo en todos los trabajos expuestos. Cabe señalar, que fue decisión individual la técnica y material de apoyo a utilizar; en todos los casos, la técnica fue expositiva y se hizo uso de rotafolios.

Las características de los trabajos de investigación, fueron las siguientes:

- o Con excepción de dos casos, éstos se estructuraron con párrafos textuales de un libro, no reflejaban un ejercicio de síntesis de la información, sino ideas sueltas de un texto o sacado de varios autores; provocando que en ocasiones el trabajo estuviera poco claro y el desarrollo de la exposición le presentaba dificultades al expositor por desconocimiento del tema.

- o Al término de cada exposición, el grupo emitió un juicio de valor acerca del trabajo, y la mayoría estuvo de acuerdo, en que éstos eran confusos; aunque

les permitían obtener algunas ideas que les facilitarían la realización de sus funciones.

Es importante hacer mención, que al cuestionar la calidad de los trabajos, los ponentes justificaron la carencia de investigación bibliográfica, responsabilizando a las animadoras de no haber contado con su apoyo para el acopio de información, así como su falta de tiempo.

Esta situación pone de manifiesto los diferentes roles que se adoptan en un escenario laboral o académico, en el cual el grupo otorga a la figura con mayor jerarquía, la responsabilidad de los resultados en una relación de dependencia y subordinación ante la autoridad.

Cuando la presentación de los temas estuvo a cargo de las animadoras, los comentarios fueron en el sentido de que eran trabajos de calidad, debido al tiempo y acervo bibliográfico con que contaban las mismas. Ante esto fue imprescindible encontrar la verdadera razón de lo que estaba ocurriendo; la discusión del problema llevó a identificar que:

1. Se le había dado poca importancia al desarrollo de los temas, debido a que aún existía inconformidad por falta de claridad con respecto a la metodología empleada.

2. El tiempo destinado a la actividad, se empalmó con la realización de actividades administrativas (pago de agentes y aplicación de evaluaciones), razón también por lo que consideraron como mayor carga de trabajo la preparación de un tema.

No obstante lo anterior, los Coordinadores coincidieron posteriormente, en que la actividad les había sido de utilidad; ya que se habían tocado aspectos que desconocían y les había permitido también intercambiar opiniones sobre otros temas, que la rutina laboral que enfrentan obstaculiza que esto se dé y haya un enriquecimiento de su formación profesional. Asimismo manifestaron durante la exposición de los temas, su dificultad en el manejo de algunos conceptos.

Cabe señalar, que se celebraron un total de 32 reuniones de trabajo, cuyos aspectos abordados fueron la respuesta a las necesidades apuntadas por el grupo mismas que se describen en el anexo No.10

Cuarta Etapa del Proyecto

Un aspecto importante que se desarrolló en esta etapa, fue el análisis de los temas, con el propósito de encontrar su

factibilidad para ser desarrollados con los agentes educativos; tras ésto, se seleccionaron los siguientes:

1. Formas para Motivar al Adulto
2. Elaboración de Materiales de Apoyo

Los temas elegidos, fueron retomados por el grupo, a fin de enriquecerlos y diseñar la estrategia de capacitación con la cual serían tratados, así como también los criterios que orientarían la capacitación a efectuar con los agentes educativos:

- a). Los agentes educativos serían de Alfabetización y Primaria.
- b). Se emplearía un mínimo de 4 horas durante dos días.
- c). El tema se abordaría, induciendo al grupo a la participación, generando para ello, condiciones de diálogo y debate.

Con base en lo antes mencionado, se seleccionaron a los agentes educativos de la microrregión 2 "Agrícola Oriental" y microrregión 4 "Coyuya", mismas que tuvieron las siguientes características:

Los Participantes

Microrregión: Agrícola Oriental

Colonia: El Rodeo

Asistieron 6 de los 15 programados, cuya edad osciló entre los 14 y 20 años, alumnos de secundaria y Técnica terminal, con antigüedad como promotores en promedio de un año.

Microrregión: Coyuya

Colonia: Santa Anita

Asistieron 5 de los 15 programados, de entre 13 y 15 años de edad, todos promotores de Alfabetización, alumnos de secundaria que atendían su segundo período de Alfabetización.

Descripción

El tema para los participantes de la Colonia El Rodeo fue el de "Formas para Motivar al Adulto", la dinámica de la reunión, se desarrolló a través de la técnica de "lluvia de ideas", la cual posteriormente pasó a ser expositiva y concluyó finalmente con la factibilidad que le veían los promotores, a las sugerencias hechas por el ponente, Coordinador Técnico de esa Zona.

De manera general, los participantes mostraron interés y compartieron las formas de motivación expuestas, solicitando a su C.T.Z., más sesiones de esa naturaleza.

El tema tratado en la Colonia Santa Anita, fue el de "Elaboración de Materiales de Apoyo". La sesión se desarrolló, con la técnica de "taller", combinándose con la expositiva, los materiales obtenidos, respondieron a las necesidades de los agentes educativos y se consideraron de utilidad y de fácil elaboración.

Resultados

Las sesiones conducidas por los C.T.Z., de estas Colonias, permitieron observar el esfuerzo de los Coordinadores por imprimir en ellas un carácter participativo, al intentar reproducir la dinámica de su propio curso con personas conocidas y bajo sus órdenes.

En el tema relacionado con la motivación de los adultos, se hizo énfasis en cómo los agentes educativos resolvían los problemas de permanencia con los adultos en los grupos y se analizaron las causas que propiciaban que ellos desertaran; dicho proceso condujo a que fueran los mismos participantes quienes encontraran las formas de motivación específicas que debían emplear.

En el caso del grupo de la Colonia Santa Anita, desde el inicio, los agentes educativos empezaron a elaborar sus materiales con asesoría del C.T.Z., quien principió la sesión planteando la utilidad de material de apoyo. Es importante mencionar que los insumos para la confección de estos materiales, fue resuelto por el propio Coordinador, buscando apoyo de los dueños de las papelerías de su zona de influencia.

De lo anterior se deriva que no importa el tipo de tema a tratar y que éste no determina el tipo de metodología a utilizar; si bien el tema de los Materiales de Apoyo era eminentemente operativo, la posibilidad de lograr la participación se incrementaba; sin embargo, también en el tema de Motivación, se observó una notable participación, por parte de los agentes educativos, para resolver la motivación de los adultos, acordando al finalizar la sesión entre ellos, "Hacer un cuadernito, en donde se dijera, como le hace cada uno de ellos y qué resultados les da".

La realización de estas dos sesiones marcó el final del trabajo de campo, debido al período vacacional que se les otorga a los Coordinadores Técnicos de Zona y agentes educativos.

Si bien este trabajo pudo haber continuado, como fue acordado con los Coordinadores en el mes de diciembre, el cambio de administración en el nivel central de la Institución paralizó las

actividades, al entrar en una etapa de transición. Esto originó además que la atención de adultos se postergara hasta el mes de mayo de 1989; situación que imposibilitó la continuación de esta etapa, por la alta deserción de agentes educativos y adultos, así como por la falta de apoyo y disposición de las autoridades.

5.4. Análisis de Instrumentos

5.4.1. Entrevistas

Análisis Situacional

Se realizaron tres entrevistas en forma previa a las reuniones de trabajo, con ellas se buscó establecer comunicación con los sujetos y conocer sus opiniones sobre los aspectos teóricos y prácticos de la tarea que efectúan. A continuación se exponen, los resultados obtenidos en cada una de ellas y se presentan algunas respuestas textuales de los sujetos en la primer entrevista; éstas constituyen el marco conceptual del trabajo que realizan, y son ejemplo de sus opiniones en las entrevistas posteriores.

Primera Entrevista

La primer entrevista, tuvo el propósito de conocer el concepto de Educación de Adultos que manejaba cada uno de ellos, tal y como fue mencionado en el apartado de Método. En ésta se abordó, la utilidad, los propósitos, las características, origen y consecuencias de la misma.

A través del análisis de las respuestas dadas a cada uno de los cuestionamientos, se observó que:

1. En el 63.0% de los casos, la Educación de Adultos, es conceptualizada en términos de una educación compensatoria que se ofrece al adulto para iniciar o concluir niveles a los cuales no tuvieron acceso a edad temprana.

"La Educación de Adultos son acciones dirigidas a los adultos que por diversas causas, no iniciaron o concluyeron sus estudios en los ciclos correspondientes. También permite elevar el nivel de acreditación del país y que se fortalezca el sistema educativo nacional." ¹³

¹³. Testimonio. Margarita Sánchez, seud.

Se concibe como instrucción o adiestramiento con rasgos semiescolarizados en el 37.0% de las respuestas. No observándose en las mismas, la idea de la educación para la formación integral o para la vida que se busca con la Educación Permanente y en el cual basa su discurso la Institución.

"Es una serie de procesos que se siguen y se dan a los adultos para que adquieran habilidades de esos conocimientos y sirve para eliminar el rezago educativo."¹⁴

2. Con respecto a las características que debe tener la Educación de Adultos, el 100.0% coincide en que deben considerarse las diferencias individuales de los sujetos; sin embargo no se plantea un argumento concreto de cómo hacer esto.

"Que los planteamientos tanto técnicos como pedagógicos, se ajusten a las características personales de la población que se pretende atender."¹⁵

Lo mismo sucede, cuando se habla del perfil del educador de adultos, ya que el 100.0% de los sujetos responde que debe tener preparación educativa, compromiso y responsabilidad,

¹⁴. Testimonio. Javier Herrera, seud.

¹⁵. Testimonio. Antonia García, seud.

sin definir a que se refiere cada una de éstas, o como se refleja la carencia de alguna de ellas en su trabajo.

"En primer lugar debe estar realmente comprometida con los Programas de Alfabetización y Educación Básica. Tener interés y tiempo completo, además de tener un buen nivel educativo y ser responsable."¹⁴

3. Consideran la influencia del medio social, como factor que intervine en la Educación de los Adultos el 100.0% de los sujetos; no obstante, no explicitan la forma como influye, sólo uno de ellos hace referencia al escaso valor que la sociedad le otorga.

"Las condiciones de la población marginada influyen de manera determinante en los resultados, que en general no son buenos, y al gobierno realmente no le interesa que los adultos salgan adelante."¹⁵

El 75.0% de los casos identifica, las causas del rezago como una deficiencia del sistema educativo. Esta situación la atribuyen a carencias de recursos técnicos y presupuestales.

¹⁴. Testimonio. Patricia Peralta, seud.

¹⁵. Testimonio. Sergio Maldonado, seud.

"A la Secretaría le interesa justificar la existencia del analfabetismo en México y reducir el índice de analfabetismo, sin que importe como."¹⁸

El resto ve como causa la falta de interés de la población para ingresar a los servicios.

"Considero que los adultos deben hacerse más conscientes y de ésta manera, la participación sea más consciente y voluntaria dando resultados más efectivos."¹⁹

4. Con respecto al conocimiento que tienen de los métodos y técnicas de la Educación para Adultos, el 63.0% de los casos identifica el Método de la Palabra Generadora, utilizado por el Programa de Alfabetización además de otros métodos empleados para la enseñanza de la lecto-escritura para niños.

"Sí, el Método de la Palabra Generadora, fue creado con temas relacionados con el adulto. El Método del Deletreo y el Método Onomatopéyico que se caracteriza porque es fonético."²⁰

¹⁸. Testimonio. Javier Herrera, seud.

¹⁹. Testimonio. Margarita Sánchez, seud.

²⁰. Testimonio. Alejandra Martínez, seud.

En el mismo porcentaje las técnicas a las que hacen mención, son propiamente las empleadas con sujetos de mayor escolaridad en escenarios que persiguen diferentes fines, tales como corrillos, seminarios, etcétera.

"El Método de la Palabra Generadora, técnicas Pirre, discusión, diálogos simultáneos, etcétera."²¹

5. Como la forma más adecuada de proporcionar la Educación de los Adultos, el 50.0% la circunscribe a contar con los recursos humanos suficientes, que pasen por un proceso de capacitación y selección.

"Es necesario contar con asesores suficientes y que toda aquella persona que quiera realizar su servicio social, sea consciente de la responsabilidad que va a tener al trabajar con gente adulta. Esto lo digo porque abandonan los grupos y los adultos creen que somos unos irresponsables en el Instituto."²²

El 37.5% a la adecuación de los métodos y contenidos y el 12.5% a que es necesario tomar en cuenta las necesidades e intereses de la población objetivo.

²¹. Testimonio. Antonia García, seud.

²². Testimonio. Leticia Juárez, seud.

"Creo que si el perfil de los asesores mejorara con una buena capacitación, habría mejores resultados. Claro está, implicaría que los estímulos mejoraran también."²³

6. Los C.T.Z. consideran en un 65.0% que la Educación de Adultos brindada por el I.N.E.A., corresponde a su concepción personal, haciendo referencia a los materiales y habilidades que desarrolla, aunque sugieren adecuaciones en las que se tomen en cuenta los intereses y particularidades de los adultos.

"Sí, porque se les esta proporcionando las herramientas para que conjuntamente con la experiencia que tienen puedan sacar su primaria, secundaria ó aprendan a leer y a escribir."²⁴

El resto considera tener una idea diferente de lo que significa la Educación de Adultos, basados sus argumentos en aspectos metodológicos y de oportunidad laboral para los adultos.

"El Instituto tomó la metodología de Paulo Freire y en la realidad esta bastante alejado de ella. Se vincula al

²³. Testimonio. Javier Herrera, seud.

²⁴. Testimonio. Alejandra Martínez, seud.

adulto diciéndole que va a progresar, pero esto en realidad no sucede."»

Por lo anterior, podemos concluir que los Coordinadores Técnicos de Zona, no cuentan con un conocimiento claro de lo que es la Educación de Adultos e incluso cada uno de ellos maneja diversos elementos contradictorios de lo que constituye. Esto se hace más evidente, cuando se trata de establecer si la educación institucional brindada, corresponde a su idea personal del "deber ser", y en su mayoría, dicen que sí; pero la circunscriben a aspectos secundarios y de operación de los servicios, tales como: Materiales y método utilizado, sin cuestionarse los objetivos, la filosofía y la propia concepción del I.N.E.A., de lo que significa la Educación de Adultos.

Asimismo, cuando hablan del adulto, sus necesidades, intereses y mundo que les rodea, hacen referencia a esto, con base en el discurso oficial de la Institución y sólo algunos manifiestan desacuerdos, pero en términos de oportunidad en el suministro de recursos. Se observó incongruencia en las respuestas de todos los sujetos.

»». Testimonio. Margarita Sánchez, seud.

Segunda Entrevista

A fin de conocer la relación que existía, entre la concepción de Adultos y sus actividades, se efectuó una segunda entrevista; en ella, las preguntas estaban dirigidas a conocer su opinión acerca de la suficiencia, la necesidad, utilidad e importancia de las tareas que desarrolla para el cumplimiento de sus funciones. La codificación de respuestas indica lo siguiente:

- a). Las respuestas se dividieron proporcionalmente, entre aquellos que consideraban que sus actividades eran suficientes para lograr los objetivos (50.0%) y aquellos que manifestaron que no; argumentando falta de tiempo para organizar actividades de apoyo. El 100.0% plantea la necesidad de tener cursos de capacitación sobre métodos y técnicas de enseñanza y expresa una sobrecarga de trabajo.
- b). Con referencia a la necesidad e importancia de sus funciones, en un 100.0% manifestaron: que todas lo son, ya que están estrechamente vinculadas y con su realización se cumplen los objetivos. No obstante, un 25.0% resaltó la necesidad de incrementar las acciones encaminadas a lograr una mayor motivación y permanencia de los adultos.

- c). En cuanto a la utilidad de las funciones que desempeñan, consideran en un 100.0% que todas la tienen, y que su realización apoya el logro de los objetivos institucionales en todos sus aspectos. Ninguno de ellos las consideran innecesarias.
- d). Con referencia a sus funciones administrativas, el 100.0% consideran que son importantes porque representan el banco de información del proceso educativo, aunque excesivas por el llenado de formatos, que resta tiempo a otras actividades.
- e). Las actividades de vinculación son consideradas dentro de las más importantes en el 100.0%; ya que es a través de éstas que difunden los servicios, obteniendo de esta manera de otras instituciones y organismos, cursos de capacitación para el trabajo y agentes educativos. Estas tareas, también les permite motivar al usuario para que permanezca en los servicios, propiciando un contacto más personal con el adulto.
- f). El seguimiento y evaluación es concebido por el 100.0% como una actividad relevante ya que a través de ella se da una constante retroalimentación al proceso educativo, atendiendo oportunamente los problemas y dando las medidas correctivas necesarias.

Tercera Entrevista

De igual forma, fue necesaria la realización de una tercera entrevista, a fin de conocer el nivel de información y opinión que con respecto al I.N.E.A., tenían los Coordinadores. De la serie de respuestas, se deriva lo siguiente:

- o Con relación a los objetivos institucionales, éstos son dados en forma idéntica por todos y extraídos del discurso oficial "Ofrecer a todas aquellas personas mayores de 15 años, el acceso a la lectura, escritura y Educación Básica General" (primaria y secundaria); únicamente un C.T.Z., hace mención de la aplicación de lo aprendido en la vida diaria y el ofrecimiento de los servicios, considerando las necesidades e intereses de los adultos.
- o En cuanto a la caracterización que hacen de la población que atienden, hay similitud, mencionan a personas mayores de 30 años, de escasos recursos, obreros, subempleados y amas de casa; éstas últimas, refieren, representan un gran porcentaje, que básicamente buscan ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Es por ello, que en un 100.0% consideran que el I.N.E.A., sí cumple sus objetivos de institución educativa.

- o La organización del I.N.E.A., el 100.0% la describe exclusivamente, en términos de la estructura que existe en la Coordinación Regional; es decir, de su campo de acción y hacen referencia al nivel inmediato (Coordinación de Operación en el D.F.) como instancia administrativa, que les solicita información, exige resultados y firma convenios con otros organismos, que en la práctica son difíciles de llevar a cabo por la insuficiencia de asesores y materiales didácticos. Por otra parte señalan, que les faltan recursos materiales y económicos para desarrollar actividades culturales y de recreación; así como de capacitación para el trabajo que motiven al adulto.
- o Respecto a la existencia de otras Instituciones que ofrecen Educación de Adultos, el 100.0% indica a los C.E.B.A.S. (Centros de Educación Básica para Adultos), que saben imparten la primaria, pero ninguno menciona si conoce los objetivos, forma de operación, etcétera.
- o También en un 100.0% la evaluación de acciones de la Institución, la circunscriben a las actividades que ellos realizan para la acreditación y certificación de los Programas de Alfabetización, Primaria y Secundaria. Por otro lado, señalan como elementos necesarios que requiere el I.N.E.A. para satisfacer las necesidades educativas: Un mayor número de agentes educativos con

una mayor gratificación (aspecto que resaltan), así como oportunidad en el envío de materiales.

Es posible deducir por el conjunto de elementos obtenidos a través de este instrumento, que los Coordinadores Técnicos de Zona se encuentran inmersos en su trabajo y sus preocupaciones cotidianas, como son: el allegarse de agentes educativos y materiales didácticos, etc., que pierden de vista el contexto general en que se desarrolla el propio Instituto, obviando la función y repercusión que en un momento dado tienen las otras instancias existentes en el I.N.E.A., así como las de la comunidad donde efectúan su trabajo ya que consideran como ofrecedoras de Educación de Adultos, sólo aquellas que le permiten al adulto, un nivel de acreditación y otras formas educativas son concebidas como actividades de apoyo.

5.4.2. Resultados del Registro de Frecuencia

Se obtuvo una confiabilidad promedio del 87.9%, como resultado del registro de dos observadores independientes, que se llevó a cabo en forma continua en las 27 sesiones de trabajo grupal.

Resultado de la Participación de los Sujetos

Sujeto 1 (Sa):

Edad 36 años, escolaridad pasante de la licenciatura en sociología, de sexo masculino, con una experiencia laboral en Educación de Adultos de 10 años.

Un 31.0% de su participación, estuvo dirigida a calificar las propuestas en buenas y malas, de las 27 sesiones grupales, él asistió a 22. ausentándose de ellas, antes de ser concluidas, sin dar explicación.

Sujeto 2 (Sb):

Edad 28 años, escolaridad pasante de la licenciatura en pedagogía, sexo femenino, experiencia en Educación de Adultos de 7 años.

Durante las sesiones, su participación se centró en hacer preguntas sobre el tema que se estaba discutiendo (36.0%) y responder a preguntas que hacía la animadora; estuvo ausente en dos sesiones, argumentando exceso de trabajo.

Sujeto 3 (Sc):

Edad 30 años, pasante de la licenciatura de Trabajo Social, de sexo femenino, con 7 años de experiencia en Educación de Adultos.

La participación de este sujeto durante las 27 sesiones, se manifestó haciendo preguntas y elaborando propuestas (25.0%) en ambos casos. No asistió a dos sesiones y se desconoce el motivo.

Sujeto 4 (Sd):

Edad 40 años, egresado de la Normal de Maestros, sexo masculino, con 2 años de experiencia en Educación de Adultos.

Durante las sesiones, fue uno de los sujetos que mayor número de participaciones registra; sin embargo, éstas se ubican en el indicador de preguntas sobre el tema (25.0%).

Sujeto 5 (Se):

Edad 28 años, pasante de la licenciatura en Psicología, sexo femenino, con 6 años de experiencia en Educación de Adultos.

El indicador número 2 "hacer preguntas sobre el tema" fue el que apareció con mayor frecuencia (28.0%), sin presentarse una gran diferencia con el indicador número 3 "elabora propuestas" (23.0%). Esta persona no asistió un total de 3 veces por cuestiones de trabajo.

Sujeto 6 (Sf):

Edad 25 años, pasante de la licenciatura en Trabajo Social, sexo femenino, experiencia en Educación de Adultos de 4 años.

El indicador que con mayor frecuencia apareció, fue el número 2 "preguntas sobre el tema", con un porcentaje de ocurrencia del 32.0%.

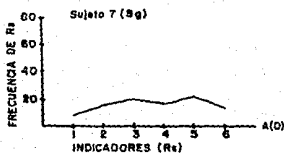
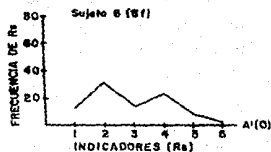
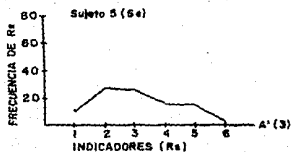
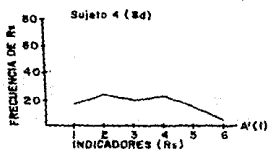
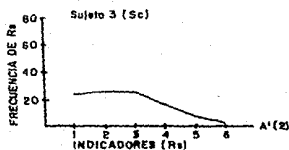
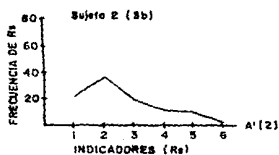
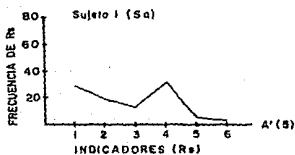
Sujeto 7 (Sg):

Edad 39 años, pasante de la licenciatura en Psicología, sexo femenino, antigüedad en Educación de Adultos de 9 años.

El indicador número 5 "analiza propuestas", fue el más frecuente (22.0%). Esta persona fue la que presentó el mayor número de participaciones del grupo, con un total de 96 a lo largo de todas las sesiones. Es importante señalar, que fue quien elaboró propuestas que condujeron las actividades del grupo.

De acuerdo a los datos antes señalados, se observa que el tipo de conducta (s) individuales mostradas por los sujetos indican un comportamiento similar en términos de asumir un rol constante de participación en la dinámica grupal, que sólo se vio modificado, por el tema abordado y los cuestionamientos directos que se formulaban a cada individuo. Asimismo se mantuvo constante el papel de liderazgo, conciliación, negatividad, cuestionamiento, aceptación, etc., que muestran como grupo de trabajo. Véase gráficas.

FRECUENCIA DE R_s PARTICIPATIVAS POR SUJETO



Simbología:
INDICADORES:

- (Rs) 1.- Responde
2.- Pregunta sobre el tema
3.- Elabora propuesta
4.- Califica propuestas
5.- Analiza propuestas
6.- Sintetiza propuestas

A' No. de insistencias del sujeto durante el período de sesiones de capacitación.

Resultados de la Participación Grupal

Se efectuaron un total de 32 reuniones y 14 temas relacionados con el trabajo de los C.T.Z. El tiempo empleado por tema mostró la siguiente distribución: De 20 sesiones el 50.0% se utilizó para el análisis de los aspectos técnico - pedagógicos, operativos y de administración; el 30.0% estuvo destinado a la discusión de conceptos y cuestiones de organización, y en un 20.0% para la introducción de los sujetos al proceso participativo. Las restantes 11 reuniones se ocuparon en la preparación y presentación de temas específicos al interior del grupo y con agentes educativos. Véase gráfica de sesiones.

En relación a las horas destinadas a cada tema, se presenta una tendencia similar en correspondencia al número de sesiones empleadas cuyo tiempo promedio fue de 2 horas, Véase gráfica de tiempo.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación del registro de frecuencia, pueden verse desde dos enfoques: El primero es el relacionado con la frecuencia de conductas participativas durante la sesión, que estuvo estrechamente ligada con el tema que se estaba desarrollando. El segundo se refiere a la frecuencia de los indicadores a lo largo de las 27 sesiones grupales.

Con respecto al primer punto, se observó que la mayor ocurrencia de conductas participativas, estuvieron dadas en las sesiones 1 y 2, en las que se abordó la metodología a emplear; el desconocimiento acerca de ésta, así como la definición del rol de cada uno de los sujetos, determinó que se dieran en un 27.6% el indicador 2 (pregunta sobre el tema) y el indicador 1 (responde) en un 24.6%, sobre el tema tratado. Así como el 3 (elabora propuestas) en 24.6%, enfocadas a la especificación de su papel dentro del grupo; la suma de los anteriores, representó el 76.8% del total de conductas participativas ocurridas en estas sesiones.

Otro momento en el que se dio un registro alto de frecuencias, fue al inicio de la etapa de discusión de temas individuales; los indicadores con mayor ocurrencia fueron los de responde (30.1%), elabora preguntas en un (33.3%); y califica propuestas en (22.5%). La suma de frecuencias de estos indicadores, representó el 85.9% del total.

Es notable observar también que durante las sesiones en las cuales se elaboró el Diagrama de Funciones y Actividades y la presentación de Temas Individuales, la frecuencia de los indicadores 5 y 6 "analiza y sintetiza propuestas", aumentó significativamente en relación a las sesiones anteriores en un 66.0%; lo cual no equivale a decir que fueron los indicadores con mayor significación en cada sesión en particular.

En relación al segundo punto, se observó de acuerdo a los datos arrojados por el registro, que la mayor frecuencia se dio en los indicadores 2, 3 y 4 :

- o Preguntas sobre el tema en un 26.1%.
- o Elabora propuestas en un 20.1%.
- o Califica propuestas en un 19.7%.

Los indicadores que exigen respuestas participativas más elaboradas por parte de los sujetos, son las que presentan menos porcentaje de ocurrencia; ésto se observa con mayor incidencia en los indicadores 5 y 6, que su valor se decrementó en 15 y 24 puntos porcentuales respectivamente.

A fin de clarificar el fenómeno presentado, es necesario hacer énfasis en la definición de cada uno de estos indicadores:

Indicador 5: "Analiza Propuestas"

Se definió como aquella conducta en la cual el sujeto describe las ventajas y/o desventajas de la (s) propuesta (s).

Indicador 6: "Sintetiza Propuestas"

Descripción que hacía el sujeto de las ventajas y

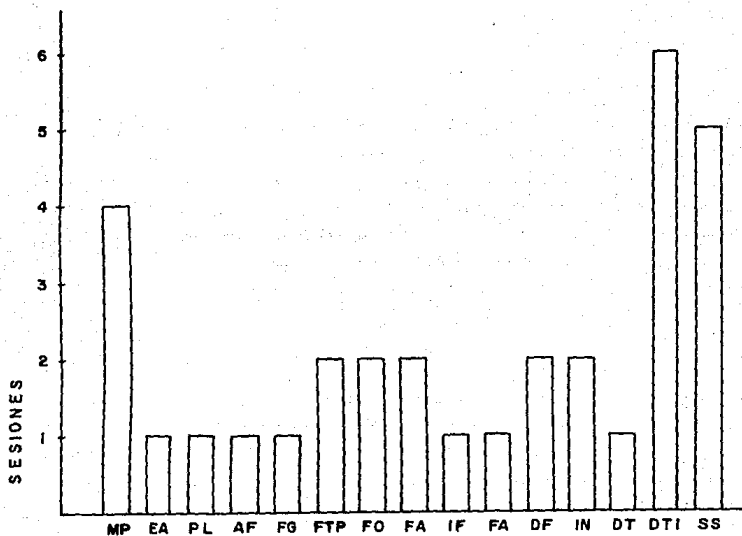
desventajas de las propuestas del grupo, elaborando propuestas individuales que llevan a la consecución de objetivos de grupo. Véase gráfica de frecuencia.

El comportamiento de las conductas definidas como participativas fueron producto, del proceso generado con el empleo de la metodología utilizada. Aún y cuando todas éstas se establecieron como significativas y se consideraron de igual valor, los indicadores 5 y 6 implicaban un mayor grado de participación individual; así como un proceso de incorporación hacia la búsqueda de las alternativas de solución grupales.

Por otro lado, la manifestación de este tipo de conductas no se dio en forma paulatina como se hubiera esperado en un estudio controlado; se obtuvo un incremento de carácter individual con respecto a las sesiones iniciales como consecuencia de la apropiación metodológica.

En términos cualitativos, las conductas finales sí mostraron un avance significativo tanto individual como grupalmente, la intervención de agentes externos inicialmente originó conflicto y posteriormente la consolidación del grupo.

Número de sesiones para cada tema

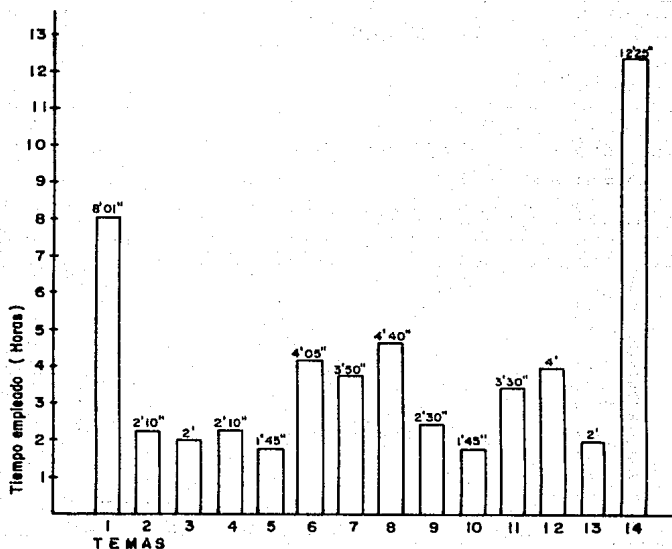


TEMAS ABORDADOS

SIMBOLOGIA

- MP.- Metodología Participativa.
- EA.- Educación de Adultos.
- PL.- Problemática Laboral.
- AF.- Análisis de Funciones.
- FG.- Funciones Genéricas.
- FTP.- Funciones Técnico-Pedagógicas.
- FO.- Funciones Operativas.
- FA.- Funciones Administrativas.
- IF.- Integración de Funciones.
- FA.- Funciones y Actividades.
- DF.- Diagrama de Funciones.
- IN.- Identificación de Necesidades.
- DT.- Definición de Temas.
- DTI.- Discusión de Tema Individual.
- SS.- Sesiones de Superación.

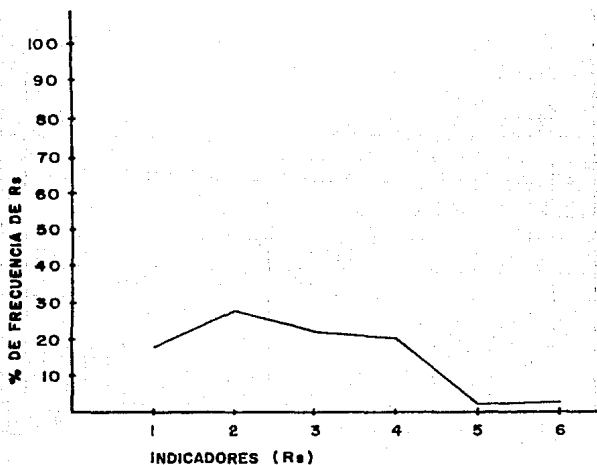
Tiempo empleado para la discusión de cada tema



TEMAS:

- 1.- Metodología Participativa.
- 2.- Análisis del Concepto de Educación de Adultos.
- 3.- Problemática Laboral.
- 4.- Análisis de Funciones.
- 5.- Funciones Genéricas.
- 6.- Funciones Técnico-Pedagógico.
- 7.- Funciones Operativas.
- 8.- Funciones Administrativas.
- 9.- Integración de Funciones.
- 10.- Funciones y Actividades.
- 11.- Diagrama de Funciones
- 12.- Identificación de Necesidades.
- 13.- Definición de Temas.
- 14.- Discusión de Tema Individual

FRECUENCIA DE Rs PARTICIPATIVAS EN EL GRUPO



INDICADORES (Rs):

- 1.- Responde
- 2.- Pregunta sobre el tema
- 3.- Elabora propuestas
- 4.- Califica propuestas
- 5.- Analiza propuestas
- 6.- Sintetiza propuestas

4.3. Resultados de las Minutas

Derivado del acuerdo celebrado en la primera reunión, se estableció la necesidad de contar con un documento que guardara las experiencias aparecidas durante el proceso y a partir de éstos, identificar los puntos nodales de las discusiones y las propuestas hechas para solucionar los mismos. Para tal efecto, el grupo decidió que fuera una de las animadoras la que tomará nota y al finalizar la reunión se leyera la minuta para obtener su aprobación.

Como se había previsto, las minutas constituyeron un apoyo para el desarrollo del proceso. La puesta en común de la experiencia a nivel de síntesis permitió que el grupo reformulara la dinámica y organización de las reuniones en relación a los temas abordados, forma en que se realizaba, tiempo empleado; así como la reflexión sobre los acontecimientos y se reafirmara o aclarara según el consenso.

VI. D I S C U S I O N

VI. DISCUSION

Con la realización de este trabajo se buscó propiciar una mayor identificación y comprensión por parte del C.T.Z. con respecto a su campo laboral así como, coadyuvar en su formación como educadores de adultos a través de la aplicación de la metodología participativa en un escenario de capacitación.

Los resultados obtenidos no son generalizables debido a las características personales, contextuales y problemática laboral específica que presenta el grupo en cuestión, así como también, por el tipo de metodología empleada. El estudio efectuado arroja datos interesantes del comportamiento humano que se genera cuando se inician procesos donde no existen antecedentes previos, en este caso una historia de participación.

El hecho de que en esta investigación se haya utilizado una intervención de tipo participativo, permitió observar las características del problema tal y como se origina en el ambiente natural. La participación del C.T.Z., como educador-formador en su ámbito laboral tiende a fracasar debido a la influencia de factores tanto internos como externos en que desarrolla su labor.

Los factores internos a los que se hace mención son todos aquéllos que se refieren a sus características como seres individuales, tales como: intereses, motivaciones, necesidades y expectativas.

Como factores externos se consideran, el resultado de todas las interacciones que tienen con su medio y que determinan el tipo de comportamiento en cada uno de los ámbitos sociales en que se desenvuelve, tales como: las relaciones familiares, el éxito académico, los logros profesionales y las relaciones laborales. Un elemento importante que es necesario enfatizar es el tipo de relaciones laborales que establece la propia Institución con las normas, principios, políticas, objetivos, estrategias, etc., que repercuten en el trabajo del coordinador.

En este estudio se propiciaron las condiciones para que los C.T.Z se involucraran en:

1. Identificar las causas que provocan un bajo rendimiento en el desarrollo de sus actividades, originado por la desarticulación existente entre sus funciones y sus necesidades laborales.
2. Distinguir las actividades que dieran respuesta a las necesidades sociales, laborales y profesionales, así como a los requerimientos institucionales, a los que se enfrenta

como educador y formador de adultos a través de la recuperación y valoración de su experiencia.

En este sentido se observó que los C.T.Z. no toman en cuenta para realizar sus actividades, experiencias anteriores y éstas las centran más en dar respuestas a las necesidades institucionales que en aquéllas que surgen en el desarrollo de su propia problemática laboral.

Entre otros factores se detectó, que si bien la estructura piramidal del I.N.E.A. provoca que el C.T.Z. no asuma la responsabilidad total de su tarea como Coordinador de la acción educativa, la falta de iniciativa para resolver problemas y tomar decisiones, se debe en buena medida a la deficiencia curricular y metodológica que presenta la capacitación que se les proporciona. Por otro lado, esto mismo influye para que tenga resistencia al cambio y se manifiesten conductas defensivas y de justificación reiterada de acciones a fin de no poner en evidencia sus deficiencias de formación. Sin embargo, las experiencias de capacitación en las que son involucrados, sí determinaron el papel que desempeñaron durante la alternativa de capacitación empleada para este estudio.

Los C.T.Z. no cambiaron ni propiciaron una actitud participativa tal y como estaba acordado; ésto fue resultado de su resistencia a asumirse como corresponsables del proceso, lo anterior debido a sus antecedentes en cursos de capacitación en donde se resaltaban la importancia de sus opiniones para planear las acciones de los Programas, y observar posteriormente, que dichas opiniones no eran consideradas cuando menos como temas de capacitaciones subsecuentes, lo que hace evidente nuevamente una separación entre el discurso y la práctica institucional.

Asimismo, el orden azaroso de ocurrencia de las conductas participativas, fue originada en gran parte por la escasa experiencia en compartir responsabilidades dentro de una actividad; situación generada por el tipo de relaciones que dentro de una misma institución se establecen entre los diversos niveles de autoridad.

La recopilación y análisis de experiencias institucionales, permitió observar que, la capacitación juega un papel de mediación entre las formas de educar concebidas por las autoridades y las propias de los que están siendo preparados. El conjunto de ideas de los planificadores son plasmados en las normas y principios que regulan las actividades pedagógicas de la capacitación, que se van articulando con la estructura organizacional. En cuanto a los educadores del I.N.E.A., éstos

no tienen una clara y precisa definición de la concepción de educación de adultos, mucho menos de innovaciones al respecto, de tal manera que cuando ingresan al Instituto, se apropian de ideas generales sobre educación de adultos que se les están transmitiendo. Motivo por el cual los C.T.Z. perciben y expresan la particular idea de educación que tienen los planificadores, y sólo en algunos casos es modificada por la particular concepción de los coordinadores como producto de su experiencia.

Cabe destacar también, que en el análisis efectuado de los documentos de capacitación en los diversos programas del Instituto, existe una discrepancia entre la concepción que se tiene de educación y la definición inferida de capacitación. Mientras por Educación de Adultos se entiende "toda acción o proceso organizado dirigida a la formación integral del hombre", la capacitación es simplemente asumida como la acción a través de la cual se proporciona a los agentes educativos de elementos teóricos y metodológicos que les permitan el ejercicio correcto de sus funciones. De donde se puede concluir que la capacitación no busca formar integralmente al capacitando, sino única y llanamente entrenarlo para que ejecute diversas actividades.

Por otro lado, durante la capacitación se plantea como condición básica la participación de los agentes educativos en la solución de su problemática; sin embargo, ésta es planteada por los planificadores y responde a necesidades expresadas por estos

últimos, ocasionando que los contenidos de capacitación no respondan a las necesidades reales que tienen los C.T.Z., lo que obstaculiza la participación en la solución de la problemática enfrentada. Esta situación es explicable, ya que el proceso capacitador institucional no genera un espacio reflexivo. La capacitación es en todo caso uno de los elementos a través de los cuales se pretende lograr la integración de los agentes institucionales a los normas, principios y políticas de la Institución.

En la práctica, los esfuerzos de capacitación se centran en el perfeccionamiento de modalidades didácticas, en el diseño de cursos y elaboración de paquetes técnicos distantes de las características reales de los agentes potenciales. Mucho de lo anterior tiene que ver con el desconocimiento de la práctica concreta del capacitando y del capacitador, más que con una falta de claridad en la concepción del término.

Ahora bien, durante el desarrollo de las reuniones se observaron diversos factores que influyeron, entre los más importantes están:

- 1). La experiencia de cursos de capacitación otorgados por el instituto, originaron resistencia por parte de los C.T.Z. hacia la metodología propuesta. Sus expectativas eran

propias de la aplicación de una metodología tradicional (depositante-receptor).

- 2). Los C.T.Z. durante el proceso siempre manifestaron la diferencia entre ellos, los participantes, y las animadoras; personal de oficinas centrales sin experiencia de trabajo de campo, poco conocedoras de la problemática a que los C.T.Z. se enfrentan cotidianamente y con capacidad de decisión y condiciones óptimas de trabajo.
- 3). Otro aspecto que también influyó, porque provocó discontinuidad tanto en la dinámica como en el avance de los contenidos, fueron las múltiples interrupciones que se daban durante el desarrollo de las sesiones, algunas de ellas justificadas; ya que, debido a que estas reuniones se realizaron en su centro de trabajo, tenían que resolver las dificultades que en ese momento se presentaban (asesoría a agentes educativos, pago de gratificaciones, entrega de informes y estadísticas, etc.).
- 4). Asimismo, hubo suspensión de sesiones sin que se pudiera evitar, debido a que se empalmaban con aperturas de periodos, evaluación y acreditación de adultos, pago de gratificaciones; así como el llenado de formatos del sistema de información, que eran requeridos unos con periodicidad quincenal y otros mensual.

5. Otro factor que influyó en la aplicación de la metodología participativa, fue que en algunas ocasiones, se tuviera que adoptar el papel de conductor y no de animador como estaba previsto.
6. Otro más lo constituyó el enfoque o nivel de importancia otorgado a cada aspecto que se analizaba, como producto del tipo de información que ambas partes manejaban.

En este estudio, es importante señalar que los resultados indicaron que la participación de los C.T.Z., se da en diferentes niveles directamente relacionados con el conocimiento de los temas abordados, el interés y oportunidad de incidir en la solución de problemas, siempre y cuando sean apoyados con asesoría profesional, ya que se observa proclividad a devaluar su experiencia y práctica laboral ocasionada por el status que ocupan dentro de la Institución y por la falta de reconocimiento.

Se recomienda en futuros trabajos de esta naturaleza, hacer énfasis en conductas reflexivas acerca de la experiencia obtenida tanto en cursos de capacitación, en el trabajo de campo que desarrollan como en la problemática de campo que enfrentan. Tal vez esto incremente la probabilidad de respuestas participativas. Es necesario también para crear espacios

participativos que propicien la distribución del trabajo, que se incorporen al mismo tiempo prácticas de campo en las cuales los sujetos experimenten los mismos elementos que están siendo utilizados en la alternativa de capacitación.

Esta sugerencia obedece a que en la etapa 4 de este estudio, los C.T.Z. asumieron un rol de animadores frente a los agentes educativos; esta situación pudo darse por diversos factores tales como: el conocimiento del tema a tratar, su relación laboral con los agentes educativos, el compartir una misma realidad y por tanto una problemática común, a diferencia de la situación presentada en las sesiones grupales de capacitación en donde las animadoras fueron percibidas como agentes externos y ajenos a su problemática cotidiana.

Una de las ventajas de este estudio fue que permitió influir en la identificación de problemas que afectan su desarrollo como C.T.Z., al ubicar su solución sin esperar que la Institución brindara los apoyos, sino identificándose ellos como agentes de transformación. Es recomendable considerar este aspecto, ya que son ellos los que mantienen una relación directa con el agente educativo, al que acuden para proporcionar apoyo y asesoría.

La estrecha relación C.T.Z.-agente educativo y la preocupación de éstos para la superación de problemas de los agentes educativos,

puede aprovecharse en modelos de capacitación que consideren la participación.

En este trabajo participativo, el empleo de técnicas de evaluación cualitativas y técnicas de registro cuantitativas, permitió una mayor precisión en los resultados alcanzados, ya que los registros cuantitativos apoyaron las observaciones y juicios valorativos del proceso de capacitación. Es recomendable en el campo educativo la utilización de técnicas cualitativas ya que la información obtenida en este campo, provee de mayores elementos de análisis al investigador, por el tipo de procesos psicológicos que se dan en los sujetos involucrados, que son difíciles de medir únicamente con técnicas cuantitativas.

Con el empleo de estos dos tipos de técnicas de evaluación, se pudo elaborar un análisis en el cual se observó por los datos arrojados en los diversos instrumentos, que la participación y sus características a través de las sesiones siempre estuvo en relación directa a la información y experiencia que tenía cada C.T.Z. Este último aspecto es muy importante resaltarlo, ya que se recurría con frecuencia a ejemplificar con la experiencia individual negativa o positiva un hecho o propuesta, situación que originaba que otras personas intervinieron planteando sus propias experiencias.

El factor de nivel de información fue relevante, cuando se preguntaba en grupo o en forma individual a una persona por qué

no opinaba, jamás expresaron falta de interés sino desconocimiento por carencia de información. Aunque es importante considerar que los participantes no habían sido expuestos con anterioridad a escenarios participativos.

Este aspecto resulta evidente en el análisis del registro por tema y no por sesión, las intervenciones y su naturaleza en todos los sujetos estuvo dada en forma directa con su nivel de información. Asimismo, se observa que la participación buscada con los indicadores 3, 4 y 5 se dió en relación con su experiencia.

En síntesis, del análisis efectuado a través de los registros se observa que el tipo de participación no se mantuvo constante ni fue de menor a mayor en ninguno de los sujetos sino que, dependió del tema, esto quizás se vió influenciado por el poco tiempo de exposición a la alternativa participativa y a una larga historia de dependencia en la toma de decisiones

Finalmente es importante hacer mención de algunos factores socioeconómicos que influyen en su desarrollo profesional y que propician su limitada participación en su comunidad. Los C.T.Z. viven en la Delegación Iztacalco y sus relaciones sociales están dadas dentro de su mismo ámbito de trabajo. En la mayoría de los casos, los agentes educativos que atienden son familiares.

amigos y vecinos, lo mismo sucede con los adultos usuarios de los servicios; sin embargo, ésto es percibido por los C.T.Z. desde dos ángulos:

- a). Por una parte, el C.T.Z. se asume como miembro de la comunidad inmerso en la misma problemática socio-económica, y su labor lo provee de satisfactores sociales, tales como reconocimientos y estatus.
- b). Por otro lado, forma parte de una institución que le proporciona el estímulo económico y ejercicio profesional, aún y cuando es una figura que se encuentra ubicada en la base de la estructura de organización, sus funciones delimitan el tipo de relaciones que debe establecer con la Institución y con la comunidad misma.

Lo anterior lejos de dificultar su tarea como C.T.Z. allanaría el camino para llegar a ser un verdadero formador con influencia dentro de su medio; sin embargo, esta característica es desaprovechada y asumida por el coordinador con respuestas diferentes a una realidad que él concibe como distinta a la suya, sin observar que se trata de una misma, a la cual pertenece y es sujeto activo.

En este caso, las metodologías de corte participativo propician que el sujeto elabore una concepción integral de su realidad,

que responden a una reflexión y análisis de las causas que generan la problemática que enfrentan a través de acciones transformadoras. Por tanto, el tipo de metodología de capacitación para la formación de educadores de adultos debe considerar el contexto en el cual éste ejercerá su labor. Este contexto se encuentra integrado por las normas que regulan el funcionamiento de la institución, las características de los sujetos que atiende, su entorno social y familiar y las interrelaciones que de esto se derivan.

Cabe señalar que el conocimiento y comprensión de las etapas que conformaron la alternativa de capacitación participativa fueron de gran utilidad e importancia, pero deben tomarse sólo como etapas generales. Es necesario considerar las limitaciones con que se enfrenta este tipo de metodología dentro de un contexto institucional por las particularidades que éste reviste.

Los antecedentes realizados a nivel institucional en la aplicación de esta metodología son escasos. Los existentes se refieren a la dotación de personal especializado externo en comunidades, para capacitar a sus miembros y brindar el servicio de educación de adultos. Tal es el caso de las desarrolladas por el I.N.E.A.: 1). La experiencia de Educación de Adultos en El Coecillo, Guanajuato, 2). El modelo de Educación Comunitaria en

Chiapas,¹ 3). El Modelo de Educación Diversificada para adultos. M.O.E.D.A.,² ; así como la efectuada por I.N.C.A.-RURAL en apoyo al Sistema Alimentario Mexicano.³ En ambas instituciones, se aplicó un proceso autogestivo que consideró a la comunidad como núcleo generador de la promoción educativa. La etapa de diagnóstico de la comunidad fue realizado por personal externo y especializado.

Por lo que respecta a Latinoamérica, las experiencias realizadas se enfocan a generar un proceso de apropiación de la realidad para transformarla a partir de la participación y promoción popular, tales como las efectuadas en Bolivia en el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular, SENALEP (1983), el Proyecto de Alfabetización y Educación Cívica para mujeres campesinas de Viña Alta en Lima, Perú (1983), y el Proyecto de Transformación de la Secundaria Nocturna en Managua, Nicaragua (1984).⁴

-
1. INEA-PREDEPAC; págs. 27-37. Revista Educación de Adultos. Vol. 1 No. 1 ; Vol 3 No. 1. INEA, México, 1983.
 2. INEA-Programa de Alfabetización; págs. 7-25. Documento Interno, INEA, México, 1985.
 3. I.N.C.A.-RURAL; págs. 3-18. Cuadernos de Capacitación No. 11. I.N.C.A.-RURAL, México, 1983.
 4. Investigación Participativa y Microplanificación. Seminario Taller Regional; págs. 36-45. UNESCO-OREALC-REDALF. Santiago de Chile, 1987.

De lo anterior se observa que, la denominación "Metodología Participativa" adopta diversos enfoques. En todos ellos juega un papel importante la comunidad a la que se dirige; sin embargo, la participación es entendida como asumir la realidad y transformarla o generar servicios. El diagnóstico que realizan los estudios mencionados, es efectuado por agentes externos, y una de sus finalidades esenciales es la capacitación de los miembros de la comunidad como promotores de esta metodología. En ninguno de los casos mencionados (incluido el presente estudio) fueron solicitados por las poblaciones involucradas. Estos surgen como producto de la política educativa que señala extender la oferta de los servicios educativos que respondan a las necesidades de los usuarios. El enfoque metodológico con el que son atendidos depende de la formación y perspectivas del investigador.

En otro sentido cabe señalar, que el desarrollo de los estudios anteriores y los resultados obtenidos, se ven afectados por la relación que tiene la Institución con la investigación. Esta, depende de su apoyo y financiamiento, el cual se otorgará en la medida que satisfagan los intereses y necesidades institucionales.

Esto es importante mencionarlo, ya que el presente estudio se vio obstaculizado por el momento que vivía la Institución y el cambio de administración, que nulificó la autorización para continuar

con su aplicación. Sin embargo a pesar de esto pudo observarse que la metodología empleada, permitió crear un escenario de reflexión y análisis en el grupo, y generar en los sujetos una historia de participación, ya que se involucraron en la toma de decisiones para resolver su problemática cotidiana.

Por último, el desarrollo de esta metodología y los resultados que se obtienen, pueden verse a través de tres perspectivas: La institucional, la individual (C.T.Z.) y la comunitaria. En la primera, por que se otorgan servicios con mayor calidad y que responden a las características y necesidades específicas de los usuarios; en este caso las políticas generales cobran un significado particular que redunde en una mayor vinculación con la comunidad que se esta atendiendo. En la segunda por que los C.T.Z. asumen su tarea de coordinación al compartir las responsabilidades de la tarea educativa, esta distribución del trabajo permite un aprovechamiento de los recursos y mejores resultados en el trabajo conjunto. Las dos perspectivas anteriores permitirán que las actividades que se desarrollen tengan mayor impacto en la comunidad y por lo tanto mejores resultados.

C O N C L U S I O N E S

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos se considera:

1. La educación de adultos requiere de educadores que den respuestas a las necesidades de la comunidad y se integren a ella como parte activa de éstas.
2. La capacitación institucional se ha enfocado a la transmisión de objetivos, políticas, normas, etc., a través de contenidos, metodologías y técnicas para adiestrarlos en el desempeño de su función, soslayando las necesidades propias del educador en su práctica cotidiana.
3. La capacitación institucional es considerada por los planificadores como la columna vertebral de sus acciones a través de la cual se irradian las diversas concepciones que sustentan la educación de adultos. Sin embargo, en la práctica la capacitación constituye únicamente una actividad de apoyo, que se reproduce hacia los otros niveles de la propia organización, siendo incongruente el discurso oficial con el trabajo que al respecto se observa.
4. La figura del C.T.Z. constituye la base de las actividades educativas del I.N.E.A. al ser el vínculo directo entre la

Institución y la comunidad. No obstante, es el personal institucional hacia el cual menos cursos se dirigen, y cuando se les proporcionan son con propósitos operativos y de administración.

5. El propósito institucional de ofrecer una educación integral a los adultos no es realizable en la medida que su estructura organizacional constituida por programas educativos independientes entre sí, origina la imposibilidad de conformar un modelo de capacitación que integre las acciones dirigidas a los agentes educativos.
6. La centralización en la toma de decisiones que caracteriza a las instituciones está presente en toda su estructura organizativa, el C.T.Z. como parte de una de ellas mantiene esta misma particularidad, como figura representativa del I.N.E.A. la refleja hacia sus agentes educativos y la comunidad en donde se localiza su acción.
7. La autoridad que representa el C.T.Z. ante su comunidad se sustenta en una centralización de actividades que limita la oportunidad y calidad de su trabajo, pero aumenta su imagen de autoridad.
8. La participación generada a través de estrategias de capacitación se da en la medida en que los involucrados

objetivicen los avances en productos que satisfagan sus expectativas.

9. La aplicación de estrategias participativas dentro de una institución con normas de relaciones establecidas entre quienes lo conforman, determina el rol a desempeñar, de cada uno de los integrantes del grupo, que reflejan el tipo de conductas institucionales que se generan y no las interacciones resultantes en la búsqueda de soluciones a una problemática común.
10. La aplicación de metodología participativa caracterizada por el análisis y reflexión de la problemática enfrentada, es difícil llevarse a cabo, cuando los sujetos presentan una historia académica y social en donde este tipo de conductas no son propiciadas.
11. Los resultados obtenidos con la aplicación de esta metodología, se ven influidos por la adaptación que tiene el sujeto con esquemas convencionales de relación. Los C.T.Z. presentan actitudes de resistencia al cambio y a involucrarse en nuevos procesos que tengan como consecuencia modificaciones a su organización y formas de trabajo.

12. La intervención de los sujetos en la evaluación de una alternativa participativa, presenta una tendencia a adoptar patrones convencionales, lo que se traduce en no involucrarse asumiendo respuestas fragmentadas y unilaterales, esperando que sea el animador el responsable de la evaluación.
13. Cuando la animación de un proceso participativo está a cargo de un agente externo, sus resultados se ven afectados por las expectativas del grupo en cuanto al rol a desempeñar por parte del animador.
14. Es importante considerar en la investigación y práctica educativa, la utilización de sistemas de evaluación que permitan identificar las causas de la problemática, no como problemas aislados sino como producto de una realidad en la que está inmerso el sujeto, dentro de la cual se incluyen las características del sistema educativo que lo forma.
15. Es conveniente tener presente dentro de la aplicación de la metodología participativa la utilización de técnicas de registro conductual, que permita al investigador verificar sus observaciones naturales comparándola con información cuantitativa de las diversas categorías con que ocurre el fenómeno de estudio.

16. La aplicación de una metodología participativa y el empleo de una evaluación de tipo naturalista, permiten al psicólogo identificar e interpretar los diversos fenómenos que influyen en el comportamiento humano en su ambiente natural.

17. Por otro lado es recomendable que el psicólogo en su práctica profesional desarrolle una visión integral de la realidad, que le permita realizar estudios que respondan a necesidades sociales prioritarias. Tal es el caso, del campo educativo que desarrolla acciones cuyos resultados se reflejan en el rezago existente, los altos índices de reprobación y deserción aunados a la deficiente calidad de los servicios.

A N E X O S

DIAGRAMA
DE INTERRELACION
DE NIVELES

ANEXO 1

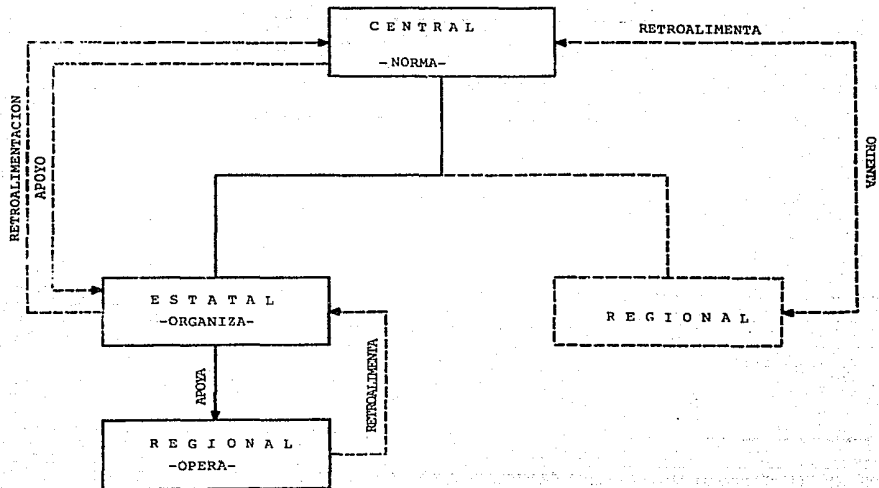
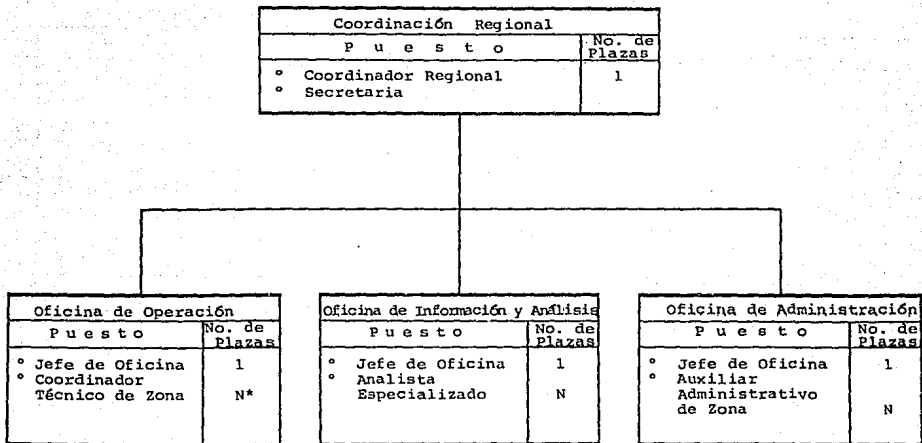


DIAGRAMA DE PUESTOS

Coordinación Regional



* N: El número de personas que desempeñen el puesto es determinado por el INEA de acuerdo a las necesidades.

CONTENIDOS Y DURACIÓN DE LOS
CURSOS DEL I.N.E.A EN 1981

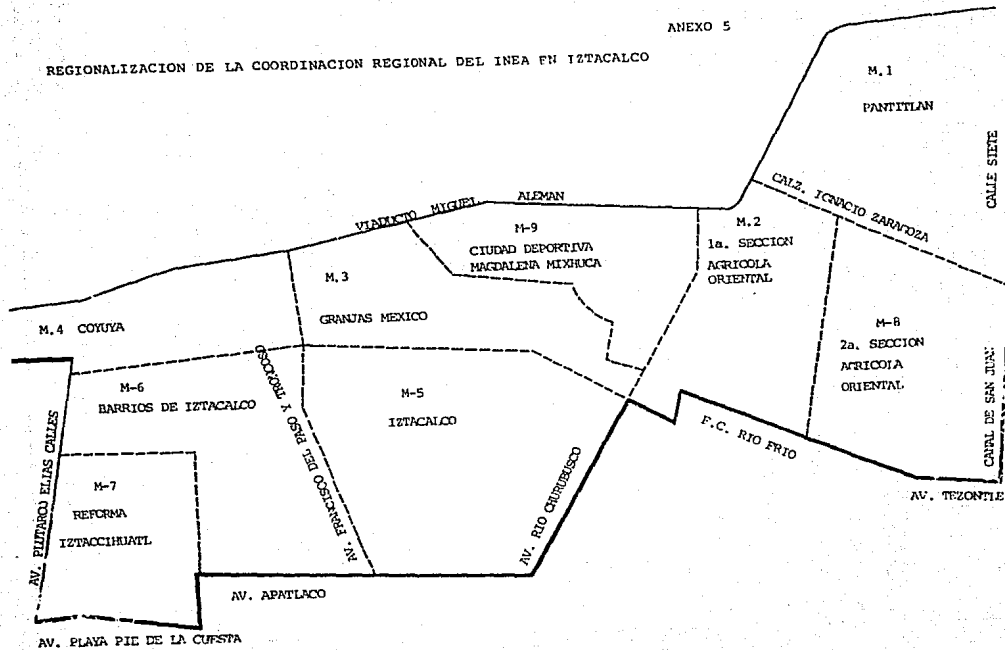
Alfabetizadores	Encuestadores	Organizadores Regionales	Coordinador Técnico de Zona	Capacitadores Auxiliares
PRONALF	PRONALF	PRONALF	PRONALF	PRONALF
Sensibilización	Funciones	Sensibilización	Sensibilización	Sensibilización
Funciones	Entrevista	Funciones	Funciones	Funciones de agentes operativos
Acción de grupos*	Método	Acción de grupos	Método	Impartición y evaluación de cursos
Aprendizaje de adultos	Método	Método		
Método **				
32 horas	12 horas	40 horas	44 horas	60 horas


* Se refiere a las técnicas de conducción de grupos

** Durante este período únicamente el I.N.E.A. proporciona atención grupal y el método que emplea es el de la Palabra Generadora

ANEXO 5

REGIONALIZACION DE LA COORDINACION REGIONAL DEL INEA EN IZTACALCO



	<h3>DESCRIPCION DE PUESTO</h3>									
Instituto Nacional para la Educación de los Adultos	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">PUESTO JEFE DE LA OFICINA DE INFORMACION Y ANALISIS</td> </tr> <tr> <td style="font-size: x-small;">TIPO DE NOMBRAMIENTO</td> <td style="font-size: x-small;">Nº DE PLAZAS</td> <td style="font-size: x-small;">P E C H A</td> </tr> <tr> <td> <input type="checkbox"/> BASE <input checked="" type="checkbox"/> CONFIANZA </td> <td style="text-align: center;">1</td> <td></td> </tr> </table>	PUESTO JEFE DE LA OFICINA DE INFORMACION Y ANALISIS			TIPO DE NOMBRAMIENTO	Nº DE PLAZAS	P E C H A	<input type="checkbox"/> BASE <input checked="" type="checkbox"/> CONFIANZA	1	
PUESTO JEFE DE LA OFICINA DE INFORMACION Y ANALISIS										
TIPO DE NOMBRAMIENTO	Nº DE PLAZAS	P E C H A								
<input type="checkbox"/> BASE <input checked="" type="checkbox"/> CONFIANZA	1									
UBICACION ADMINISTRATIVA	COORDINACION REGIONAL: DELEGACION ESTATAL									
UBICACION FISICA	DOMICILIO DE LA COORDINACION REGIONAL QUE CORRESPONDA.									
<p>I. AMBITO DE OPERACION</p> <p>II. RELACIONES</p> <p style="margin-left: 20px;"><u>DE AUTORIDAD</u></p> <p>Puesto inmediato superior:</p> <p>Puesto(s) inmediato(s) inferior(es):</p> <p style="margin-left: 20px;"><u>DE COORDINACION:</u></p> <p style="margin-left: 20px;"><u>DE COMUNICACION:</u></p> <p>Internas:</p> <p>Externas:</p> <p>III. RESPONSABILIDAD</p>	<p>Coordinación Regional.</p> <p>Coordinador Regional</p> <p>Analista Especializado de Información y Análisis.</p> <p>Coordinación Regional Secretaría del Coordinador Regional Jefe de la Oficina de Operación Jefe de la Oficina Administrativa.</p> <p>Todo el personal de la Coordinación Regional, y personal de la Delegación Estatal.</p> <p>Organismos de los sectores público, privado y -- social de acuerdo a su ámbito de competencia.</p> <p>La persona que desempeñe el puesto es responsable de que:</p>									
UOM-018	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">SECCION</td> <td style="padding: 2px;">PARTE</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">6</td> </tr> </table>	SECCION	PARTE	1	6					
SECCION	PARTE									
1	6									

DESCRIPCION

- Se integre y mantenga actualizada la información sobre instituciones y agentes operativos vinculados con los servicios de educación para adultos.
- Se efectúe conjuntamente con los Jefes de las Oficinas de Operación y Administración la programación y reprogramación de metas y recursos necesarios para la operación de los servicios educativos.
- Se establezca un programa de trabajo de las actividades a realizar en su área.
- Se mantenga informado al Coordinador Regional sobre el avance del programa de trabajo.
- La obtención y análisis de información actual que provenga de fuentes externas al Instituto se realicen correctamente, y que permita validar el registro de la demanda de servicios educativos para adultos en la Coordinación Regional.
- La verificación y validación de los procedimientos de control y seguimiento de servicios educativos por la Coordinación Regional se efectúe conforme a políticas establecidas.
- Se registren y controlen los resultados de las investigaciones educativas realizadas en la región.
- Se realicen las labores de supervisión y seguimiento del sistema de información de la Coordinación Regional.

DESCRIPCION

- La coordinación y apoyo a las actividades de investigación que se lleven a cabo en la Coordinación Regional, sean acordes con los objetivos - del Instituto.
- Se procure la capacitación, participación y evaluación del personal a su cargo.

IV. AUTORIDAD

La persona que desempeñe el puesto cuenta con facultades suficientes para:

- Organizar el trabajo del personal a su cargo.
- Diseñar el programa de planeación y evaluación - a efectuar en la región.
- Participar en la formulación del ante-proyecto- anual de su región.
- Realizar las labores de supervisión y seguimiento del sistema de información.
- Participar en el establecimiento de estrategias para la evaluación de acciones de promoción, -- así como coordinar su aplicación.
- Coordinar y apoyar las actividades de investigación que se lleven a cabo en la Coordinación -- Regional.
- Verificar y validar los procedimientos de con- trol y seguimiento de los servicios educativos- operados por la Coordinación Regional.

SECCION	PARTI
HOJA	DE
3	6

DESCRIPCION

- Solicitar capacitación para su personal subordinado.

V. DESCRIPCION GENERICA

Apoyar al Coordinador Regional, mediante el análisis y concentración de información tanto a nivel operativo como administrativo, para efectos de reportes y evaluaciones de la región a su cargo.

VI. DESCRIPCION ESPECIFICA

- Integrar y mantener actualizada la información sobre instituciones, organismos y agentes operativos vinculados con los servicios educativos para adultos.
- Participar con los Jefes de las Oficinas de Operación y Administrativa en las actividades de planeación, investigación y evaluación necesarias en la operación de los servicios educativos que se ofrecen en la Coordinación Regional.
- Efectuar conjuntamente con el Jefe de la Oficina de Operación, y el Jefe de la Oficina Administrativa, la programación y reprogramación de metas y recursos necesarios para la operación de los servicios educativos.
- Recopilar y analizar conjuntamente con el Jefe de la Oficina de Operación y el Jefe de la Oficina Administrativa, la información estadística relacionada con el comportamiento operativo y administrativo de la Coordinación Regional.
- Obtener y analizar la información actual que provenga de fuentes externas al Instituto y --

SECCION	PARTE
HOJA	DE 6

DESCRIPCION

que permitan validar el registro de la demanda de servicios educativos para adultos en la - - Coordinación Regional.

- Verificar y validar los procedimientos de control y seguimiento de los servicios educativos operados por la Coordinación Regional.
- Establecer conjuntamente con el Jefe de la Oficina de Operación y el Coordinador Regional, - las estrategias para evaluación de acciones de promoción, y coordinar su aplicación.
- Conocer y analizar los resultados de las investigaciones educativas realizadas en la región.
- Asesorar a las figuras que lo requieran, en el proceso de llenado de documentación del control estadístico de la información.
- Mantenerse permanentemente actualizado sobre - las técnicas de análisis, evaluación e investigación que su trabajo requieren.
- Realizar las labores de supervisión y seguimiento del Sistema de Información de la Coordinación Regional.
- Apoyar al Coordinador Regional en las reuniones que realice con los agentes operativos.
- Todas las demás funciones que le sean asignadas por el Coordinador Regional, y que resulten afines a las mencionadas.

SECCION	PARTI
HOJA	DE
1	5

DESCRIPCION

VII. REQUISITOS DEL PUESTO

NIVEL ACADEMICO: Pasante o Licenciatura en Ingenieria, Actuarfa o -- Area Administrativa.

EXPERIENCIA: Mfima un año en el área de información y análisis.

EDAD: Mayor de 18 años.

SEXO: Indistinto.

ESTADO CIVIL: Indistinto.

CARACTERISTICAS DESEABLES: Sentido de organización, iniciativa, sentido de -- cooperación, discreción, facilidad de palabra y disponibilidad para viajar.

CONOCIMIENTOS ESPECIALES: Conocimientos relacionados con Sistemas e Informáti ca y Análisis Estadfstico.

SECCION	PARTI
HOJA	DE
C	D

PERFIL DE SUJETOS

Sujeto	Formación Profesional	Edad	Sexo	Estado Civil	Antigüedad años
1	Sociólogo	36	M	C	10
2	Pedagoga	28	F	C	7
3	Trabajadora Social	30	F	S	7
4	Maestra	40	M	C	2
5	Psicóloga	28	F	C	6
6	Trabajadora Social	25	F	S	4
7	Psicóloga	39	F	C	9

ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS DE LAS REUNIONES

ANEXO 9

M E S	Nº DE SESIÓN	ASPECTOS ABORDADOS
Agosto	1, 2	Presentación de participantes, introducción, propósitos, dinámica, formas de evaluación y conocimiento y aclaración de expectativas.
	3 4	Análisis del concepto de educación de adultos, problemática laboral.
	5	Reforzamiento de los propósitos de las reuniones y redefinición de expectativas.
	6	Inducción al análisis de funciones (importancia y repercusión en la resolución de problemas)
	7	Análisis de las funciones generales del coordinador técnico de zona (técnico-pedagógicas, operativas, administración, seguimiento y control)
	8, 9	Análisis de funciones técnico-pedagógicas y actividades (capacitación, asesoría, supervisión y evaluación).
Septiembre	10, 11	Análisis de funciones operativas (planeación, organización de servicios y control)
	12, 13	Análisis de funciones administrativas (sistema de información, pago de gratificaciones, acreditación y certificación)
	14	Integración de funciones por ámbito de acción.
	15	Discriminación entre funciones y actividades.
	16	Elaboración de diagrama de funciones.
	17	Revisión del diagrama de funciones
	18, 19	Identificación de necesidades para la elaboración de contenidos para reforzar la formación.
	20	Aclaración de expectativas y redefinición de roles de cada participante.

M E S	Nº DE SESIÓN	ASPECTOS ABORDADOS
	21, 22	Suspensión de trabajo de grupo para el análisis individual de sus necesidades de formación y formulación de propuestas.
	23	Definición de contenidos temáticos y puesta en común del beneficio grupal
	24	Trabajo de investigación individual.
	25, 26	Trabajo de investigación individual.
	27 a 32	Presentación de trabajos de investigación individuales ante el grupo.
Diciembre	33, 34	Visitas a presentación de trabajos individuales -- ante agentes educativos

BIBLIOGRAFIA

Libros

Ayzanoa, Cirigliano, Bosco, Pinto, Chong, Chiapo, Gutiérrez, Adam. 7 Visiones de la Educación de Adultos. Editorial CREFAL, Serie Retablos de Papel 1; Pátz., Mich., 1980.

Autores Varios. Historia de la Lectura en México. Ediciones del Ermitaño, El Colegio de México. México., 1988.

Bourdieu, Pierre, Chamboredou, Jean Claude, Passeron, Jean Claude. El Oficio del Sociólogo. Editorial Siglo Veintiuno Editores. México, 1987.

Briónes, Guillermo. Evaluación de Programas Sociales. Editorial Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago, Chile, 1985.

Best, John W. Como Investigar en Educación. Ediciones Morata, S.A. Madrid.

CREFAL. El Porqué y el Cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina. CREFAL. Pátz., Mich. 1976.

Castillo, Alfonso, y otros. Educación de Adultos en México: Ensayos sobre Educación de Adultos en A.L.C.E.F. México, 1982.

Dunnette, M.D., y Kirchsner, W.K. Psicología Industrial: Desarrollo de Recursos Humanos. Editorial Trillas, México, 1976.

Freire, Paulo. Acción Cultural para la Libertad. Editorial Tierra Nueva, Buenos Aires, Argentina, 1975.

González Casanova, Pablo. La Falacia de la Investigación en Ciencias Sociales: Estudio de la Técnica Social. Editorial Océano, México, 1982.

Guzmán, U.T. Problemas de la Administración. Editorial Limusa-Walley, México, 1986.

Guevara Niebla, Gilberto. La Educación Socialista en México (1934-1945). S.E.P.-Editorial Caballito. México, 1985.

Hull, Bud L., ed. Investigación Participativa: Conocimiento Popular y Poder. Antología. Serie Retablos de Papel. CREFAL, México, 1983.

Hayman, John L. Investigación y Educación. Editorial Paidós. Argentina, 1978.

Muñoz Izquierdo, Carlos, Schmelkes, Silvia, Guzmán, José Teófilo. La planeación Integral de la Educación en México. Editorial México, 1987.

Picón, César. Algunos Planteamientos de Base para la Formación de Políticas y Estrategias de Desarrollo de la Educación de Adultos en la Década de los 80'. Editorial CREFAL, Pátz., Mich., 1983.

Taylor, S.J., Bogdan, R. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Editorial Paidós Studio Básica. Argentina, 1989.

Torres Bodet, Jaime. Memorias: Años contra el Tiempo. Editorial Porrúa. México, 1969.

Vaughan, Mary Kay. Estado. Clases Sociales y Educación en México. Tomos I y II. Editorial S.E.P.-Fondo de Cultura Económica. México, 1982.

Velázquez Adalberto A. El Educador de Adultos: Hacia un Nuevo Enfoque. Editorial CREFAL, Pátz., Mich., 1976.

Yopo Paiva, Boris. Metodología de la Investigación Participativa. Cuadernos del CREFAL. No. 16. Editorial CREFAL, Pátz., Mich., 1984.

Folleto y Boletines

Autores Varios. Investigación y Evaluación de Experiencias Innovadoras en Educación de Adultos en México, Centroamérica y el Caribe. Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación. S.E.P.-S.H.C.R.-S.P.P. México, 1981.

Corres, Patricia, Lule, Lourdes, Carlos, Jesús. Sistema Educativo Mexicano: Compilación. Serie Psicología Social de la Educación. Unidad II 273. Facultad de Psicología. U.N.A.M. México, 1987.

Carlos Guzmán, Jesús. El Enfoque Naturalista en la Evaluación Educativa. Serie: Psicología Pedagógica, clave 0654, Unidad IV. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. Facultad de Psicología, U.N.A.M., México.

Cervantes, Edilberto. Atlas de la Cd. de México. Fascículo 7: Infraestructura y Servicios Públicos del Área Urbana de la Cd. de México, D.D.F.-COLMEX, México, 1988.

Chehaybar, Edith. Conferencia. Técnicas para el Aprendizaje Grupal. CENAPRO, México, 1980.

CENAPRO. Programa de Capacitación Familiar: Una Experiencia de Capacitación de Agentes de Cambio Social que Trabajan con la Familia Campesina. CENAPRO, México, 1982.

CREFAL. Presentación y Acción en América Latina y el Caribe. CREFAL, Patz., Mich., 1981.

Garibay, Françoise y otros. La Evaluación y los Cursos de Capacitación: Principios, Técnicas e Instrumentos. Cuadernos de Capacitación, No. 7; I.N.C.A.-RURAL, México, 1981.

Galván, Enriqueta, García Vicente, Urbina, Javier. Sistemas de Observación y Registro de Conducta. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. Facultad de Psicología. U.N.A.M., México, 1984.

Garza, Gustavo. Atlas de la Cd. de México. Fascículo 1: Presentación, Introducción y Mapas. D.D.F.-COLMEX, México, 1988.

I.N.C.A.-RURAL. La Evaluación en los Cursos de Capacitación: Experiencias y Resultados. Serie Cuadernos de Capacitación, No. 11. I.N.C.A.-RURAL, México, 1983.

Jiménez, Alvaro. Discurso Extraído de la Capacitación y el Desarrollo del Personal: Compilación. Serie Desarrollo de Recursos Humanos. Clave 0162. Evento AC. Facultad de Psicología, U.N.A.M., México.

Meyer, Lorenzo, y Espinoza Palacios, Lino. Atlas de la Cd. de México. Fascículo 10: Gobierno y Organización Política. D.D.F.-COLMEX, México, 1988.

Negrete, María Eugenia, Salazar, Héctor, De Oliveira, Orlandina, Brambila Paz, Carlos. Atlas de la Cd. de México. Fascículo 5: Ubicación en el Sistema Nacional de Ciudades, Expansión Física y Dinámica Sociodemográfica. D.D.F.-COLMEX, México, 1988.

Salas Chapa, Elías. El Papel de la Motivación en la Capacitación. Serie Cuadernos de Capacitación, No. 3. I.N.C.A.-RURAL, México, 1981.

UNESCO-OREALC-REDALF. Seminario Taller Regional; Investigación

Participativa y Microplanificación. Informe Final. UNESCO-OREALC-REDALF. Santiago de Chile, 1987.

UNESCO-OREALC. Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Boletín No. 6. UNESCO-OREALC. Chile, 1985.

UNESCO. Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. UNESCO, Tokio, Japón, 1972.

Documentos y Ponencias

Bacal, Arzil. "Capacitación de Educadores para Areas Marginales: Desafío de Educadores en el Medio Rural." Seminario Taller-Subregional sobre Innovaciones en la Formación de Educadores en el Marco de los Objetivos del Proyecto Principal. UNESCO, Bogotá, Colombia, 1981.

CONACYT-CREFAL. Modelo Metodológico de la Capacitación Agraria. Taller sobre la Metodología de la Investigación Social en los Programas de Capacitación Rural. CONACYT-CREFAL, México, 1982.

CREFAL. Reunión Regional sobre Estrategias y Metodologías de Formación de Personal para el Desarrollo de la Educación de Adultos en América Latina. Editorial CREFAL, Patz., Mich., 1980.

Congreso Nacional de Investigación Educativa. Vol. I. Documentos Base. México, 1981.

Estens de la Garza, Rosa. Taller de Planesción Educativa. CLATES, México, 1976.

Kristall, Abigail. "Exámen y Análisis de las Actividades de Formación Docente para la Educación en Población." Ponencia. Guía Metodológica de Formación de Personal Docente para la Educación en Población. UNESCO-OREALC, Chile, 1982.

Prada, Abner. "Criterios para la Formación." Ponencia. Seminario Regional sobre la Formación de Educadores Polivalentes para Comunidades Rurales. UNESCO, Paipa, Colombia, 1985.

Rockwell, Elsie, y Ezpeleta Justa. "La Escuela: Relato de un Proceso de Construcción Inconcluso." Ponencia. Centro de Investigaciones del I.P.N. México, 1984.

Rockwell, Elsie. "La Relación entre Etnografía y Teoría de la Investigación Educativa." Documento Interno. Departamento de Investigaciones Educativas, I.P.N., México, 1980.

Severino M., Nelson. "Algunas Experiencias de CENAPRO en Materia

de Formación de Personal para la Educación de los Adultos." CREFAL. Pátz., Mich., 1980.

Sanguinetti Vargas, Yolanda. "Factores Esenciales de la Investigación Participativa para A.L." Ponencia. Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural. CENAPRO, Asociación Mexicana de Educación de Adultos, A.C., México, 1980.

Silveira, Víctor Emilio. "La Investigación Participativa: Algunas Consideraciones sobre su Aplicación a Nivel Local." Documento de Trabajo, No. 3. CREFAL, Pátz., Mich., 1983.

UNESCO. Balance de Esfuerzos y Resultados del Proyectó Principal de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. México, 1984.

Vargas Palacios, Próspero. "Características y Exigencias del Formador del Educador de Adultos." Encuentro Latinoamericano. CLEA-SEDECOS, Fundación Konrad Adenauer, 1978.

Yopo Paiva, Boris. "Educación, Universidad y Desarrollo: Etapas y Consideraciones del Proceso Educativo." Cuaderno No. 6. CREFAL, Pátz., Mich. México, 1980.

Artículos

Briseño y Sánchez Verin, Gabriela. "El aprendizaje en el adulto." Algunos Temas de Educación de Adultos. CENAPRO, México, 1978.

Carlos Guzmán, Jesús, Oliver Villalpando, Estela. "La eficiencia externa de la Facultad de Psicología UNAM: un análisis de las tesis de temática educativa en el periodo 1980-1985". El psicólogo: Formación, ejercicio profesional, prospectiva. Compilador, Javier Urbina Soria. UNAM. Facultad de Psicología. México, 1989.

Cornejo, Sergio. "Criterios para la Formación del Educador de Adultos." Revista del Centro Latinoamericano de Educación de Adultos. Chile, 1978.

Esperón Villavicencio, Arturo. "Educación Permanente: Su Metodología." Algunos Temas de Educación de Adultos. Serie Educación de Adultos, No. 3. INCA, México, 1978.

Esperón Villavicencio, Arturo, y Chapa, María Elena. "Educación

Permanente y Universidad." Revista Educación No Formal para Adultos: Algunos Temas, No. 1. INEA, México, 1980.

Hicks Gómez, Eva. "Las Misiones Culturales Rurales." Revista Educación de Adultos, Vol. 2, No. 3. INCA, México, 1984.

INEA. "Conversaciones con Paulo Freire." Cuadernos Educación de Adultos, No. 2. INEA, México, 1984.

INEA-PREDEPAC. "Una Experiencia en la Educación de Adultos en el Proceso Agroindustrial de El Coecillo, Gto." Revista Educación de Adultos. Vol. 1, No. 1. INEA, México, 1983.

INEA-PREDEPAC. "Hacia un Nuevo Modelo de Educación Comunitaria para el Desarrollo." Revista Educación de Adultos. Vol. 3, No. 1. INEA, México, 1983.

Latapi, Pablo. "Una tipología orientada a su evaluación cualitativa." Tendencias de la Educación de Adultos en América Latina. Cuadernos del CREFAL, No. 17. CREFAL-UNESCO-OREALC. Pátz., Mich., 1984.

Latapi, Pablo, y Cadena, Félix. "La Educación No Formal en México: Un Análisis de sus Metodologías." Revista Educación de Adultos, Vol. 2, No. 4. INEA, México, 1984.

O.E.A. "La Educación." Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, No. Especial. Washington, D.C., 1977.

Pescador, José Angel. "Guía Práctica para la Formulación de Programas de Educación de Adultos." Ensayos sobre la Educación de Adultos en América Latina. Colección Estudios Educativos, No. 6. C.E.E., México, 1982.

Salomón, Magdalena. "Panorama de las Principales Corrientes de Interpretación de la Educación como Fenómeno Social." Revista Perfiles Educativos, No. 8, pags. 3-23. U.N.A.M.-C.I.S.E., México, 1980.

Sanchinelli, René. "Las Principales Corrientes Andragógicas Existentes y Metodología de Educación de Adultos." Algunos temas de Educación de Adultos. CENAPRO, México, 1978.

UNESCO-OREALC-REDALF. Investigación Participativa y Microplanificación. Revista. Informe Final del Proyecto Principal. UNESCO-OREALC-REDALF, Santiago de Chile, 1987.

Documentos Oficiales

Decreto de Creación del I.N.E.A. Diario Oficial de la Federación, México, 31 de agosto de 1981.

Conclusiones Generales de los Coordinadores Estatales de Capacitación del I.N.E.A. Taller Nacional de Capacitación. INEA, México.

Capacitación Integral de los Programas Sustantivos - Lineamientos Generales - Elaborado por responsables de los Programas de: Alfabetización, Educación Básica y Comunitaria. INEA, México, 1988.

Exposición de Motivos de la Iniciativa de Ley Nacional para Educación de Adultos, enviado por el ejecutivo al H. Congreso de la Unión. 22 de diciembre de 1975.

Gonzalvo, Pilar. La Educación de Adultos durante la Colonia. Conferencia: Día Internacional de la Alfabetización. INEA, México, 1987.

Ley Federal de Educación. Diario Oficial de la Federación. México, 19

Memoria del Instituto Nacional de Educación para los Adultos, 1982-1988. INEA-SEP, México, 1988.

Manual de Organización de Coordinaciones Regionales. INEA, México, 1987.

Magallanes, María Cristina. Proceso de Capacitación, 1981-1983. Tomo I: Organización y Evaluación de la Capacitación. INEA, México, 1985.

Modelo de Educación Diversificada. MOEDA. Programa de Alfabetización, INEA, México, 1985.

Proyecto de Apoyo a Delegaciones y Coordinaciones Regionales Prioritarias del Programa de Alfabetización. Coordinación de Operación en el D.F. INEA, México, 1987.

Plan Estatal de Capacitación Integral. Delegación Chiapas. Coordinación de Capacitación. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. INEA. 1987.

Plan Estatal de Capacitación Integral. Delegación Baja California. Coordinación de Capacitación. Mexicali, Baja California. INEA. 1987.

Plan Estatal de Capacitación Integral. Delegación Guerrero.
Coordinación de Capacitación. Chilpancingo, Guerrero. INEA,
1987.