

155401



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
"IZTACALA"**



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

**LA EDUCACION PARA ADULTOS: ¿AREA DE  
DESARROLLO PROFESIONAL PARA EL  
PSICOLOGO EDUCATIVO?**

**REPORTE DE TRABAJO  
PROFESIONAL**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE**

**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**P R E S E N T A N**

**ALEJANDRA VILLA SERRATO**

**JOSE FRANCISCO VARELA GUERRA**

LOS REYES IZTACALA

1991



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 esta 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.

Este trabajo no es sólo el esfuerzo de los autores; es también de aquellos que nos impulsaron y apoyaron para cumplir con esta responsabilidad y por ello merecen un especial reconocimiento: nuestros padres, nuestros hermanos y nuestro hijo.

Es producto de la experiencia que vivimos con muchos compañeros de trabajo. La convivencia en la actividad educativa, en la comunidad, en la discusión colectiva, en la lucha por mejores condiciones de trabajo, hizo posible que aprendiéramos con y de ellos de manera concreta, dialéctica, que la educación de adultos es un espacio de lucha y aprendizaje, y que la responsabilidad por rescatarla y dignificarla corresponde al sujeto inmerso en este proceso educativo.

De la convivencia personal y educativa con los jóvenes rechazados por el sistema educativo formal, de las amas de casa, de los de los desempleados y de los trabajadores, hemos aprendido; de ahí la necesidad de conceptualizar a la educación de adultos. Sólo así podremos trascender el plano artesanal y darle un carácter realmente formativo que responda a los intereses, expectativas y forma de vida de los educandos.

Ser sujetos y objeto de conocimiento en el trabajo que presentamos tuvo sus dificultades conceptuales. Implicó, en primera instancia, reconocer las deficiencias, errores y limitaciones que individual y colectivamente desarrollamos en la institución. Fue necesario aprender a tomar distancia sobre nuestra actividad profesional para poder des-cubrir-la, leer-la, entender-la. Significó también evitar caer en una posición contestataria hacia la institución para deslindar responsabilidades.

En este sentido, la lectura que se haga de este trabajo deberá ubicar dos niveles de comprensión: a) lo que es competencia de la institución; y b) lo que es responsabilidad del personal que labora en ella.

Este trabajo es sólo una muestra de la forma en que se maneja la educación para adultos en un ámbito institucional, donde se ha perdido la esencia del proceso educativo, se han deformado las funciones de los actores educativos y se han priorizado compromisos extraeducativos que han viciado y tergiversado su carácter y contenido original.

Sin embargo, la vida social no es estática; en la medida en que ésta se transforme dialécticamente, el proceso educativo lo hará en ese sentido. Las exigencias serán, por tanto, cuantitativa y cualitativamente superiores. El reto es entonces que el profesionalista sea consecuente desde ahora entre lo que dice y hace, entre su discurso y su práctica profesional, es decir, cumplir la máxima: estudio y trabajo, teoría y práctica.

Finalmente, agradecemos a Fco. Javier Rodríguez García, Marco V. Velasco del Valle y Pedro J. Espinoza Michel, -- sus cuestionamientos, observaciones y aportaciones a este trabajo.



# I N D I C E



	Pág.
INTRODUCCION	1
I. ANALISIS SOCIAL DE LA EDUCACION	11
1.1. Función social de la educación en México	12
1.2. Ubicación histórica de la educación para adultos	18
1.3. Políticas y estrategias institucionales en la educación para adultos	24
II. BOSQUEJO ORGANIZATIVO Y PROGRAMATICO DEL INEA	29
2.1. Estructura orgánica	29
2.1.1. Estructura institucional	30
2.1.1.1. Funciones y actividades del Coordinador Técnico de Zona	31
2.1.2. Estructura comunitaria	34
2.1.2.1. Funciones y actividades del Promotor	36
2.2. Modelo operativo	38
2.3. Programas y modalidades de atención	42
2.3.1. Programa de alfabetización	42
2.3.2. Programa de educación básica	44
2.3.3. Programa de educación comunitaria	45
2.4. Lineamientos técnico-metodológicos	47
2.4.1. Capacitación a agentes operativos	47
2.4.2. Instrumentos de evaluación	51
III. INTERVENCION DEL PSICOLOGO EN LA EDUCACION PARA ADULTOS:	52
EL CASO DEL INEA EN EL MUNICIPIO DE TLALNEPANTLA	
3.1. Aspectos generales del municipio y la Coordinación Regional	52
3.2. Esbozo crítico sobre la actividad actual de las figuras técnica y operativa	55

3.2.1. El Coordinador Técnico de Zona y su función actual	56
3.2.2. El Promotor y su función actual	59
3.3. Acciones y estrategias a nivel profesional	62
3.3.1. <u>Modelo de formación para los educadores de adultos</u>	66
IV. EVALUACION CRITICA SOBRE LA INTERVENCION DEL PSICOLOGO EN EL INEA	73
4.1. A nivel administrativo	73
4.2. A nivel comunitario	76
4.3. A nivel de la educación para adultos	79
4.4. A nivel de desarrollo profesional	82
4.5. Alternativas	91
CONCLUSIONES	99
ANEXOS	108
BIBLIOGRAFIA	121

## I N T R O D U C C I O N

El presente trabajo tiene como finalidad hacer un -- análisis sobre el papel del psicólogo en el campo educativo, - específicamente en la educación para adultos, tomando como ba se la práctica desarrollada por los autores en esa afea de -- trabajo.

El problema de estudio -la función del psicólogo en la educación para adultos-, se circunscribe en el Instituto -- Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), institución en la que los autores desarrollaron su actividad profesional - durante cinco años, pero para efectos de análisis se reportará sólo un periodo de de actividad profesional de siete meses en el programa de educación básica (primaria y secundaria).

El interés que orienta a este trabajo es determinar las limitaciones que encuentra el psicólogo en un ámbito insti tucional para desarrollarse profesionalmente, lo que histórica mente está a su alcance hacer y sus perspectivas de desarrollo.

Partimos de la premisa de que no existe la neutrali dad en el sentido estricto de la palabra; por lo mismo el aná

lisis y desarrollo del trabajo se fundamenta en el Materialismo Histórico y algunos planteamientos epistemológicos de Paulo Freire para conceptualizar y re-construir la práctica profesional de los autores en esa institución.

A quince años de haber sido creada la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI), continúa aún - la discusión alrededor de dos puntos centrales:

1. La orientación filosófica del curriculum de Psicología.
2. La vinculación entre la formación profesional del psicólogo con las necesidades sociales y del mercado de -- trabajo.

Con un sustento teórico-metodológico basado en el -- Análisis Experimental de la Conducta, la formación del psicólogo apunta en ese sentido. De los ocho semestres que configuran la carrera (organizada en tres módulos: teórico, experimental y aplicado), los primeros semestres se sustentan en el contenido de la Psicología experimental; en los últimos cuatro semestres se desarrollan las prácticas de educativa, rehabilitación, clínica y comunidad <sup>(1)</sup>.

(1) "Los objetivos de la actividad profesional del psicólogo son: a) la rehabilitación, b) el desarrollo, c) la detección, d) la investigación, y e) la planeación y prevención. Las áreas de problemas con-

A pesar que en los últimos semestres de la carrera se le presentan al psicólogo una diversidad de corrientes psicológicas, según la postura y práctica del profesor, la influencia del Análisis Experimental de la Conducta determina, en la mayoría de los casos, su actuación profesional.

Así, la formación profesional del psicólogo está cimentada sobre las bases epistemológicas del Conductismo<sup>(2)</sup> y "pareciera ser lo suficientemente importante para ... digerir una concepción científica y estigmatizar todo lo que implica una Psicología de la subjetividad y dinámica"<sup>(3)</sup>. Este proceso inicia en la Universidad y se desarrolla y consolida en el desempeño profesional del psicólogo.

Algunos estudios e investigaciones de campo han establecido la inclinación profesional del psicólogo de Iztacala hacia la educación, en particular en la áreas de capacitación,

templando los siguientes sectores: a) la salud pública, b) la producción y economía, c) la instrucción (que incluye procedimientos educativos e informales), y d) ecología y vivienda". Emilio Ribes y otros, en: Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología, p. 49.

- (2) Por las características y fines del trabajo no profundizaremos en este punto; remitimos al lector a revisar a Miguel Escobar. Capacitación y liberación (hacia una educación liberadora). CENAPRO.; y Anton de Schutter. Metodología de la investigación social, en: Investigación Participativa: Una opción metodológica para la investigación. El primero hace un análisis crítico al currículum de Psicología Iztacala; el segundo contextualiza epistemológicamente al Conductismo dentro de la corriente filosófica del Positivismo, con un método de investigación extrapolado de las Ciencias Naturales.
- (3) Zardel Jacobo. El currículum como proyecto académico: sus mitos. Psicología Iztacala, en: Formación de profesionales de la educación, p. 155.

docencia, psicopedagogía y orientación vocacional<sup>(4)</sup>. Otros -- han centrado su atención en las perspectivas de desarrollo profesional que el psicólogo tiene en la educación ante la ausencia de un campo de estudio propio<sup>(5)</sup>, que ha originado:

1. La adopción del modelo de la psicología educativa norteamericana, que tuvo su origen y desarrollo en el marco de la Segunda Guerra Mundial.
2. La aplicación de los principios del Análisis Experimental de la Conducta al campo educativo.

¿Qué funciones desempeña el psicólogo en la educación? Sin dejar de reconocer la importancia y especialización de otras disciplinas en la educación, el psicólogo se encuentra con un esquema estereotipado sobre su función, esto es, -- su papel consiste en desarrollar los aspectos técnicos que faciliten la asimilación de los contenidos de la enseñanza. Al respecto, Rueda critica la reducción sobre la función del psicólogo en la educación, preocupado más por el análisis de las tareas, los objetivos de la instrucción y las jerarquías del a

- (4) Cfr. Ofelia Contreras y otros. Seguimiento de egresados de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala, en: Foro de Evaluación curricular de la carrera de Psicología de la ENEP; cfr. Ofelia Contreras y otros. La función profesional del psicólogo educativo, en: Formación de profesionales de la educación; cfr. Patricia Covarrubias y Ma. Luisa Tavera. Investigación sobre el perfil profesional del psicólogo, en: Foro de -- evaluación curricular de la carrera de Psicología de la ENEP.
- (5) Mario Rueda. Características del discurso sobre la educación: el caso de los psicólogos educativos, en Perfiles Educativos.

aprendizaje, que por la elaboración de los contenidos de la enseñanza <sup>(6)</sup>.

Como subsistema educativo la educación para adultos se ha constituido en una área de desarrollo profesional para el psicólogo. Al ser impulsados el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) y el INEA, respectivamente, durante la década de los ochenta, ambos espacios educativos se constituyeron en una importante fuente de empleo, particularmente para el psicólogo de Iztacala.

Las características del trabajo técnico y operativo delineadas por el INEA y el perfil del psicólogo de Iztacala - concretamente, su formación en el trabajo educativo de campo, se complementaron entre sí, al grado que un porcentaje significativo de su personal en la Delegación del Estado de México estuvo constituido por psicólogos de Iztacala (en ese entonces el INEA fue una válvula de escape laboral para muchos egresados y estudiantes) y el resto por una diversidad de profesionales que enriquecieron el Modelo Conceptual de la institución - en sus diferentes niveles de dirección y participación.

Por su composición numérica y su orientación profesional el psicólogo participó en todo el proceso de la educación para adultos, comprendida la planeación, organización, capacitación,

(6) Mario Rueda. Ibidem, p. 26.

operación y evaluación.

¿Por qué surge la necesidad de impulsar un proyecto más amplio en la educación para adultos? ¿cuál era y es actualmente el panorama de la educación para adultos? La necesidad de impulsar la educación para adultos tiene un carácter político: por un lado, se requiere adiestrar eficazmente la fuerza de trabajo a bajo costo y en poco tiempo; por otro, utilizarla como paliativo para justificar la injusticia social que vive la mayoría de la población, bajo el argumento de una supuesta relación entre superación escolar-bienestar social y económico.

Es así como a partir de 1980 se da un fuerte impulso a la educación para adultos en el marco del proyecto educativo denominado Educación para Todos, ante "las necesidades crecientes del aparato productivo nacional (que requiere) de un número cada vez mayor de profesionales y técnicos calificados"<sup>(7)</sup>; aunque posteriormente fue redefinido, primero por la crisis económica de 1982 que afectó el gasto social destinado al rubro educación, y posteriormente al ser sustituido por un nuevo proyecto educativo sexenal: La Revolución Educativa.

En 1980, de un total de 63 millones de habitantes, 6 millones eran analfabetas, 15 millones no habían concluido la

(7) SEP. Programa Nacional de Educación para Grupos Marginados. Educación para Todos.



primaria y 7 millones la secundaria, respectivamente<sup>(8)</sup>.

A diez años de funcionamiento, oficialmente se reconoce que el INEA no ha cubierto los objetivos para los cuales fue creado; por el contrario, las cifras del rezago educativo se han disparado en sentido ascendente. Actualmente, de una población total de 81 millones de personas, 40.4 millones de personas mayores de 15 años carecen de su educación elemental, esto es, 4.2 millones son analfabetas, 20.2 millones no han terminado la primaria constitucionalmente obligatoria y 16 millones la secundaria. Observamos entonces que en tan sólo diez años la cifra aumentó en 12.4 millones más y la proyección para 1994 se ubica en 47.3 millones<sup>(9)</sup>.

El panorama antes descrito constituye el punto de partida para reflexionar sobre los alcances de los programas, de las estrategias y prioridades establecidas por el INEA, así como el enfoque y metodología utilizada. Es también un punto de referencia para analizar cuál ha sido la participación del psicólogo en esta área de trabajo, en que ha consistido y por qué su función y participación se han modificado en sentido inverso.

¿Cuáles son los factores internos y externos que de

(8) X Censo de Población y Vivienda 1980. México, agosto de 1980.

(9) Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, p. 82.

terminan la situación en que se encuentra la educación para adultos? ¿en qué medida la función del psicólogo ha coadyuvado a esa situación y cómo se ha desvirtuado su actividad profesional? ¿qué perspectivas profesionales existen para el psicólogo en un ámbito institucional? A estas interrogantes nos interesa dar respuesta tomando como punto de referencia la práctica profesional de los autores durante su desempeño en el INEA.

Para sistematizar esa práctica abordaremos dos niveles de participación en el que los autores se desempeñaron en la institución: a nivel técnico, con la figura del Coordinador Técnico de Zona (CTZ); y a nivel operativo, con la figura del Promotor.

El interés de abordarlo de esa manera obedece a tres razones:

1. El CTZ y el Promotor son los encargados de conducir en la práctica el proceso educativo de los adultos en lo referente a la planeación, organización, capacitación y supervisión en una microregión (promotoría).
2. Las principales funciones del CTZ y el Promotor se enmarcan en la concepción de un trabajo comunitario, es decir, son los encargados de operativizar los programas y estrategias que la institución señala como prioritarios.
3. La necesidad de conceptualizar la práctica profesional

del psicólogo en la educación para adultos en un ámbi  
to institucional, en este caso en el INEA.

Sobre estas consideraciones el trabajo pretende:

- a) Ubicar históricamente a la educación para adultos y la estructura política-económica en que se desarrolla.
- b) Exponer la estructura de trabajo del INEA a nivel ins\_titucional y comunitaria. A partir de ésto efectuar un análisis comparativo entre lo planeado y realizado por el CTZ y el Promotor.
- c) Proponer un modelo alternativo para la formación de e\_ducadores de adultos a partir de nuestra intervención profesional en esta área de trabajo.

El cuerpo del trabajo se divide en cuatro capítulos. El primer capítulo conceptualiza la función social de la educación en general y de la educación para adultos en particular y el contexto histórico en que surge.

El segundo capítulo describe el funcionamiento del - INEA en sus aspectos institucional y operativo, las estrate\_gias y frentes de entrada, las funciones de las figuras involucradas en la educación para adultos y los elementos técnicos y metodológicos que utiliza.

El tercer capítulo re-elabora la actividad educativa de la institución y de las figuras involucradas en el proceso de la educación para adultos y sistematiza las acciones que -

los autores desarrollaron en la Coordinación Regional de Tlalnepantla en el programa de educación básica.

El cuarto capítulo hace una evaluación crítica sobre el papel del psicólogo en la educación para adultos, específicamente en el INEA, a partir de un enfoque multidimensional.

Finalmente, vertimos algunos comentarios y conclusiones sobre el proceso de la educación para adultos y las perspectivas de desarrollo profesional que tiene el psicólogo en esta área de trabajo.

## I. ANALISIS SOCIAL DE LA EDUCACION

La ubicación económica y política de México en el -- contexto internacional es la premisa fundamental que determina el papel social de la educación.

Con una estructura de tipo capitalista dependiente, México desempeña en el plano de la división internacional del trabajo la función de proporcionar materia prima y mano de --- obra barata a la industria, ser un país maquilador (el 40% de los ingresos del exterior proviene de esta actividad económi\_ ca) y un exportador de bienes de capital (60% del presupuesto anual se destina al pago de su deuda externa).

En el plano interno, la actual política económica -- del Estado mexicano tiene como fundamento básico el neolibera\_ lismo, cuyas características principales son:

- Reprivatización de empresas estatales.
- Participación de la inversión extranjera en empresas y áreas consideradas estratégicas (petroquímica, telecomu\_ nicaciones).
- Programas de choque (PSE, PECE) impuestos por los orga\_

nismos internacionales, para detener momentáneamente la inflación.

- Control salarial.
- Reducción del gasto público (salud, vivienda y educación).

Las relaciones sociales de producción se caracterizan por la apropiación de una clase social de los medios materiales e intelectuales que genera la población y quien toma, en última instancia, las decisiones políticas, económicas, sociales y culturales que afectan a la sociedad en su conjunto.

Podemos decir entonces que la dependencia económica se refleja en todos y cada uno de los ámbitos de la vida social del país. En el ámbito académico se manifiesta a través de la dependencia científica y tecnológica y escasa investigación (en tanto producción de conocimientos); esto influye en el estado actual en que se encuentra la educación en general (en tanto apropiación del conocimiento).

### 1.1. FUNCION SOCIAL DE LA EDUCACION EN MEXICO

En todos los grupos esenciales de la sociedad mexicana se realizan procesos educativos propios, básicamente a través de la relación familiar y de las relaciones de todo tipo entre los miembros de esos grupos. De todos ellos, el proceso educativo escolar es el proceso educativo dominante, no en

cuanto a su extensión ni en cuanto a su eficacia, sino por su capacidad de afirmarse como la educación legítima dentro de la sociedad.

Puesto que la educación escolarizada en México se -- considera el proceso educativo dominante, nos interesa analizar cuál es el papel social que ha cumplido, esto es, cuál ha sido su contribución específica a la reproducción y transformación de la estructura social imperante.

El estudio social de la educación parte del postulado básico de que ésta es un producto social cuyos fines, estrategias, estructura, proceso, aprendizaje y resultados participan, de manera específica, en la dialéctica de la sociedad concreta en que se desarrolla: fuerzas y relaciones de producción, sistema de gobierno, historia, cultura, valores, visión del mundo y de las relaciones de los hombres entre sí y con la naturaleza; todo ello de acuerdo a la forma en que la sociedad manifiesta una determinada estructura de clases y determinadas relaciones de fuerza entre esas clases.

A nivel de sentido común, la educación, en tanto proceso social, se concibe estrictamente como el proceso de transmisión de generación a generación de todos los conocimientos, habilidades, valores, técnicas, formas de pensamiento, y como el proceso de "socialización" que permitirá a los hombres desempeñar las diferentes funciones que exige la vida social.

Estas ideas sobre el carácter social de la educación parten de una conceptualización de la realidad social, conforme a la cual estos procesos contribuyen al equilibrio y a la unidad de una totalidad social indiferenciada<sup>(10)</sup>.

Para los autores del presente trabajo la educación - es un producto y necesidad social que contiene dos procesos indisolublemente ligados entre sí: por un lado es un proceso instructivo que le permite al hombre adquirir una serie de habilidades y capacidades para solucionar sus necesidades materiales, de subsistencia y recreación; es también un proceso educativo porque forma -a través de instituciones sociales creadas expresamente- la personalidad del hombre (principios morales, valores, rasgos de carácter), le forma una actitud de sí mismo, de su función social, de su realidad y de los demás hombres. Ambos - procesos se interrelacionan, dado que toda instrucción educa, así como toda educación instruye.

Tenemos entonces que la educación cumple diferentes funciones que rebasan el carácter cultural, académico o vocacional que con frecuencia se le atribuye como función exclusiva.

(10) Emile Durkheim es el representante de esta corriente filosófica, que omite la correspondencia entre la educación con la naturaleza económica-política, concibiéndola como un proceso universal, neutro. E. - Durkheim. Educación y Sociología.



- "1. Indiscutiblemente, la educación cumple una función cultural, esto es, a) transmite de generación a generación los bienes y valores que han producido y conservado los distintos grupos sociales; los instrumentos y los medios para el conocimiento y la interpretación de la realidad (natural y social), o para la acción del hombre sobre ella; y b) acrecientan y depuran este acervo cultural mediante el conocimiento y la interpretación del momento y espacio presentes.
- 1.1. Pero al mismo tiempo, la educación cumple una función ideológica, es decir, propicia no un conocimiento y representación de la realidad, sino una representación imaginaria, pero socialmente significativa de la misma, tanto de la evolución histórica de un grupo como de su realidad presente.
2. La educación cumple una función económica, en tanto entrena y capacita a los individuos para el trabajo productivo, para dominar y transformar a la naturaleza como medio de satisfacer las necesidades materiales de existencia.
- 2.1. Pero al mismo tiempo, los entrena para el control y dominio de los demás hombres o para la sumisión a las relaciones sociales predominantes, es decir, -- cumple una función de asignación de los individuos a determinadas ramas y niveles de autoridad dentro de la estructura económica y de empleos de una sociedad; estructura determinada más por las relaciones sociales de producción que por la división técnica del trabajo o el tipo y grado de desarrollo tecnológico e industrial.
3. La educación cumple una función socializadora, esto es, cumple con la enseñanza y el aprendizaje para la vida social, para que los individuos desempeñen las diversas funciones dentro de la estructura social.
- 3.1. Pero al mismo tiempo cumple una función política, -- porque el aprendizaje para la vida social se da conforme a las pautas que imponen las formas y sistemas de gobierno establecidos" (11).

Podemos afirmar entonces que no existe la educación como fenómeno universal, indiferenciado; en y a través de ella

(11) María de Ibarrola. Sociedad y educación contradictoria. Análisis social de la educación en México. Cuadernos de Investigación Educativa, p. 3 (el subrayado es nuestro).

se producen y reproducen las relaciones sociales de producción, es decir, la educación es un producto y sirve a un sistema de producción dominante <sup>(12)</sup>.

En este marco se inscribe el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, donde se concreta la política educativa para el presente sexenio. Décimo proyecto educativo desde la época postrevolucionaria del país, el Programa para la Modernización Educativa ubica cinco ejes-problemas en la educación:

- La centralización de acciones y estrategias educativas.
- La falta de participación social en la educación.
- El enorme rezago educativo.
- El aumento demográfico.
- La desvinculación de la educación con el sector productivo.

Con 4.2 millones de analfabetas, 20.2 millones de adultos que no han concluido la primaria constitucionalmente obligatoria y cerca de 16 millones sin tener la secundaria, -- cerca de 300 mil niños mexicanos, el 2% del total, no tienen -- acceso a la escuela (por año); cerca de 880 mil abandonan anualmente la primaria y un millón 700 mil niños de 10 a 14 años --

(12) Para Freire, la educación tiene dos opciones: o está al servicio de la liberación o de la explotación del hombre por el hombre. Paulo --- Freire. Cartas a Guinea Bissao.

no están matriculados en ningún nivel; sólo el 54% de los alumnos inscritos en primaria concluyen sus estudios de seis años; y de éstos sólo el 83% se inscribe a la secundaria<sup>(13)</sup>, el actual proyecto educativo se propone:

- a) Atender el aspecto cualitativo de la educación, a través de la definición de prioridades, racionalizar costos, articular los ciclos escolares e impulsar nuevas formas de organización y formación.
- b) Vincular los procesos educativos con el proceso productivo "sin crear falsas expectativas, pero comprometiéndose con la productividad"<sup>(14)</sup>.
- c) Impulsar y diversificar los sistemas abiertos, ante la incapacidad del sistema escolarizado para atender la demanda educativa.

Desde esta óptica la modernización de la educación está en función de la eficiencia y optimación de los costos y de la vinculación con el proceso productivo. Así, la educación se concibe como una empresa a la que hay que administrar en términos de costo-beneficio<sup>(15)</sup>; en otras palabras, que el producto esté en relación con el tiempo invertido y la producción

(13) Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Op. cit., p. 7.

(14) Ibidem, p. 18

(15) Gabriel Carpio. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994: - un golpe a los trabajadores, en: Unidad y Democracia Sindical, p. 24.

del mismo. Se omite que el presupuesto para este rubro en 1989 fue de tan sólo el 3% del PIB (la UNESCO recomienda que sea el 8% del PIB), que hay una escasa investigación y dependencia -- científica y tecnológica. Sin embargo, se pretende impulsar -- una transformación del sistema educativo justificando ideológicamente la política de reducción presupuestal a este renglón - prioritario para un país subdesarrollado.

#### 1.2. UBICACION HISTORICA DE LA EDUCACION PARA ADULTOS EN MEXICO

La educación para adultos surge a la sombra del modelo de desarrollo capitalista bajo las siguientes premisas: 1) - como una solución para paliar las desigualdades sociales generadas por el mismo sistema, bajo el mito del bienestar social y - el desarrollo económico del país; y 2) por la necesidad de crecimiento, reproducción y optimización del sistema capitalista (16).

A diferencia de los países industrializados en donde la educación para adultos tiene la función de actualizar los conocimientos en los individuos para que éstos se adapten a los - cambios científicos y tecnológicos (17) en los países capi-

(16) Cfr. Miguel Escobar. La educación para adultos: otra estrategia del -- sistema capitalista. ENEPI, p. 1.

(17) "La necesidad básica de la educación continua deriva del peligro de -- dos tipos de obsolescencia: el aniquilamiento debido a la falta de - una adecuada utilización del conocimiento profesional, y el no mante- nerse al día respecto a los nuevos desarrollos de la profesión". S. - M. Grabowsky. Educación para Adultos, p. 95

talistas dependientes la educación para adultos está en función del modelo de acumulación de capital y de sus necesidades a nivel de reproducción de la fuerza de trabajo y de legitimación del orden social.

Podemos decir entonces que como proyecto la educación para adultos corresponde a un "tiempo histórico"<sup>(18)</sup>, es decir, emerge y se desarrolla para cumplir necesidades de tipo económico, político y social dentro de una coyuntura del modelo de desarrollo capitalista.

Sin embargo, es desde la época colonial en que se desarrollan acciones educativas con adultos, acciones que respondían a necesidades específicas de cada momento o época histórica. Así, durante la época colonial el trabajo educativo con adultos se enfocaba a la castellanización y la enseñanza de la lecto-escritura con fines principalmente religiosos.

En el México independiente, el pensamiento liberal de esa época determina el carácter de la educación para adultos, razón por la cual los programas de estudio de las escuelas nocturnas se redefinen para estar en correspondencia.

La época revolucionaria se caracteriza por la crea -

(18) Carlos A. Torres. Alianzas y educación de adultos en América Latina: hipótesis para una investigación, en: Ensayos sobre educación de adultos en América Latina.

ción de escuelas para indígenas y analfabetas, cuya función era resaltar las conquistas sociales y económicas de la lucha armada.

En la época postrevolucionaria, la labor educativa con adultos la desarrollan las misiones culturales, las cuales promueven la organización de los campesinos para el reparto ejidal.

En el contexto de la Segunda Guerra Mundial que caracteriza a la década de los cuarenta y ante la recomposición de la división internacional del trabajo, el gobierno de Miguel Alemán da un fuerte impulso a la educación para adultos para capacitar a mano de obra barata y calificada que requiera la incipiente industria. Se impulsa así la Campaña Nacional de Alfabetización con carácter de obligatorio para los analfabetas y la sociedad civil, que da como resultado la alfabetización de un millón de personas.

Este periodo es significativo porque se delimita el carácter que tendrá la educación para adultos: una fuente donde se capacita a la fuerza de trabajo en función de las necesidades de la producción. Significativo también porque se impulsa este rubro con la creación, en 1947, del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), organismo encargado de formar educadores de adultos y elaborar contenidos propios para la población adulta.

En la década de los sesenta y bajo la influencia de la teoría del desarrollismo, la educación para adultos se concibe como instrumento para conseguir la adaptabilidad de los adultos a los cambios económicos<sup>(19)</sup>.

Con esos antecedentes, en 1972 se implementa por primera vez en México el Sistema de Educación Abierta (SEA). Tomando como referencia el modelo educativo inglés, el SEA se planteó como objetivo:

"Brindar medios y métodos de enseñanza-aprendizaje a todo ser humano que lo requiera y que esté en condiciones de recibirlo de acuerdo a sus intereses y aptitudes, de modo que eleve su nivel de vida y de su comunidad, bajo las siguientes características: no existe límite de edad, de tiempo ni de espacio, respeta el ritmo de aprendizaje individual y propicia el autodidactismo y la autoevaluación" (20).

En 1975 se promulga la Ley Nacional de Educación para Adultos, en donde se establece un decidido apoyo institucional al SEA y los servicios de este sistema se extienden hacia la educación básica (primaria y secundaria), pues originalmente atendía el nivel preparatoria

(19) La bibliografía básica para desarrollar los antecedentes de la educación para adultos fue: Cfr. Alfonso Castillo y otros. Educación de Adultos en México, en: Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina; cfr. Ma. Luisa de Anda. Panorama de la educación de adultos: el caso de México, en: Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo; cfr. Francisco Larroyo. Historia comparada de la educación en México; cfr. Susana Vidal. Educación de adultos: antecedentes históricos en México, en: Revista Educación.

(20) CEMPAE. Nuevos métodos de la enseñanza aplicados a la educación de adultos, p. 13.

La promulgación de dicha ley ocasiona que coexistan entonces dos modelos de atención a las necesidades educativas de la población adulta. Uno eran los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), que contaban con el trabajo profesional de un maestro, utilizando la metodología y didáctica de enseñanza-aprendizaje aplicada en niños; el otro basado en los principios del autodidactismo, la solidaridad social y la participación voluntaria del educador, llamado asesor.

En 1978 se concreta la política educativa con adultos al ponerse en marcha el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados. La educación para adultos es considerada prioritaria. Se plantean las metas de reducir el índice de -- analfabetismo del 20% al 10%, que en ese entonces se ubicaba en 6 millones; atender para el periodo 1981-1982 a 2 de los -- 13 millones de adultos que no habían terminado la primaria; y a 3 de los 7 millones que no habían concluido la secundaria<sup>(21)</sup>.

Sin embargo, ante los magros resultados obtenidos en este rubro debido a la heterogeneidad conceptual, metodológica y operativa de las diferentes entidades públicas y privadas que desarrollaban tareas educativas con adultos, sin ninguna relación entre ellas, el Gobierno Federal redefine su política en la educación para adultos a partir de tres principios:

(21) SEP. Op. cit., p. 23



- "1. La necesidad de desconcentrar a la SEP, creando un organismo que se encargará de coordinar las acciones de la educación para adultos, hasta esas entonces dispersas.
2. Con el argumento de haber cubierto el aspecto --- cuantitativo en la educación, se redefinen las --- prioridades de este rubro, y la atención a la población adulta pasa a ser una de las tareas centrales.
3. Organizar la educación para adultos en términos de eficiencia y con bajos costos

Estos son los antecedentes para la creación del PRO\_NALF en 1980 y del INEA en 1981, éste último como un "organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que tendrá como objeto promover, organizar e impartir educación básica para adultos" (23), bajo los principios del autodidactismo, la solidaridad social y la participación voluntaria de los asesores, signados en la Ley Nacional de Educación de Adultos.

Queda entonces constituido el INEA como la institución que, a nivel nacional, se responsabiliza de todas las fases del ciclo orgánico de la educación para adultos: investigación, planeación, organización, ejecución, supervisión, evaluación, seguimiento y coordinación. Absorbe a su vez a diferen-

(22) Adolfo Fernández. La educación para adultos en México, en Foro Universitario.

(23) Decreto por el que se crea el INEA. Agosto de 1981, p. 27 (el subrayado es nuestro).

tes organismos gubernamentales (PRONALF, las Salas de Cultura que administraba el CONAFE, y la DGEA que dependía de la SEP), y se plantea como tarea prioritaria la elaboración de un Modelo Conceptual, operativo y metodológico que le diera personalidad propia.

### 1.3. POLITICAS Y ESTRATEGIAS EN LA EDUCACION PARA ADULTOS

La diversidad conceptual, metodológica e institucional sobre la educación para adultos es resultado de no tener un Modelo Conceptual único y bien definido, así como de la dispersión de acciones y estrategias que están en función de las necesidades particulares de organismos y entidades que trabajan en este subsistema educativo.

A nivel conceptual, el término educación para adultos tiene varias acepciones e interpretaciones. es decir, existen diferentes definiciones para explicar un mismo fenómeno, o lo que es peor, una misma definición para diferentes fenómenos<sup>(24)</sup>. Así, se utilizan indistintamente conceptos como educación informal, educación extraescolar, educación no formal, educación continua o educación fundamental, para referirse a un mismo término.

Oficialmente la educación para adultos se define co\_

(24) Cfr. Silvia Schmelkes. La investigación sobre educación de adultos en América Latina, en: Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina.

no una forma de educación extraescolar dirigida a personas mayores de 15 años, y que se rige bajo los principios del autodidactismo y la solidaridad social.

Para los autores, la educación para adultos no debe entenderse como una acción benefactora y aséptica de quien la impulsa y promueve, encerrando una supuesta neutralidad en las tareas educativas. La educación para adultos, al igual que todo el sistema educativo, tiene una determinación y una función específica que cumplir; por eso entendemos a ésta como un "proceso destinado a personas mayores de 15 años, organizado fuera del sistema escolarizado y planificado de acuerdo a las necesidades del modo de producción capitalista (en los países dependientes)"<sup>(25)</sup>. El límite de 15 años se "correlaciona con el mínimo de edad para indicar a un sujeto como miembro de la población económicamente activa (PEA)"<sup>(26)</sup>.

A nivel metodológico, una serie de factores han limitado las estrategias educativas implementadas hasta ahora por el INEA, entre las que sobresalen:

- Falta de sistematización de las experiencias obtenidas en la educación para adultos.

(25) Miguel Escobar. La educación para adultos: otra estrategia del sistema capitalista. Op. cit., p. 5.

(26) Carlos A. Torres. Op. cit., p. 203.

- Utilización de principios pedagógicos que se implemen-  
tan con niños escolares como método de trabajo con los  
adultos, independientemente del carácter abierto del --  
sistema y del principio en que se apoya (el autodidac-  
mo).
- Escasa investigación sobre las características de los a  
dultos, su proceso de aprendizaje, las motivaciones que  
lo impulsan a estudiar (en relación con el nivel educa-  
tivo, con sus características de marginación, y con el  
interés a corto y mediano plazo), etc.

A nivel institucional, las prioridades y acciones -  
han estado en función de necesidades políticas. Desde su crea-  
ción el INEA ha priorizado el programa de alfabetización, pero  
es el que menos resultados y continuidad educativa ofrece. A -  
partir de 1986 las metas de alfabetización han sido del orden  
de un millón de personas anuales. Independientemente de las ci-  
fras reportadas por la institución, la eficiencia terminal se  
ubica entre el 20 y 30% sobre el total incorporado.

"...a veces las metas, lejos de asegurar el éxito, --  
pervierten el proceso. Al jefe de zona\* se le dan, --  
desde México, metas de inscritos y de alfabetizados.  
Cuando el organizador local no encuentra en sus comu-  
nidades suficientes analfabetas que inscribir -o por-  
que no quieren alfabetizarse o simplemente porque no  
existen-, se le amenaza con despedirlo por deficiente.  
La única salida que encuentra para defender su empleo  
es la corrupción... crea grupos fantasmas. Las esta-  
dísticas quedan infladas, el dinero corre, él conser-  
va su puesto y los funcionarios de la capital se rego-  
cijan en su autoengaño. La operación fue un éxito, --

aunque en este caso, el paciente ni siquiera existió. ... Así, hay el peligro de que el 4% sólo se logre en los informes triunfalistas del gobierno y en el año - 2000 sigamos alfabetizando, como continuamos con el - reparto agrario repartiendo parcelas muy por arriba - de la extensión del territorio nacional"(27).

Por otro lado, el Modelo Conceptual de la institución se ha redefinido a la par de su burocratización. Al crearse el INEA su objetivo era promover, organizar e impartir la educación básica a los adultos; sin embargo, a partir de 1982 se reconoce como una "estructura técnico-administrativa (que) no imparte directamente la enseñanza y por ello no cuenta con instalaciones ni personal para esta actividad"(28).

Podemos entonces encontrar dos momentos en la concepción oficial del INEA: en el primero se define como la institución encargada de promover, organizar e impartir la educación de adultos; en el segundo momento se concibe como un apoyador de los que sí promueven, organizan e imparten dicha educación, olvidándose de todas las definiciones que dieron base para su creación.

A la fecha, la institución no ha alcanzado las metas que se propuso inicialmente: abatir el rezago educativo, incorporando a la sociedad civil a las tareas educativas con adultos. Pese a ello, la educación para adultos es considerada en el Pro

\* Hoy Coordinador Regional.

(27) Pablo Latapí. El alfabeto inútil, en PROCESO, p. 38.

(28) INEA. El Modelo Conceptual del Instituto, p. 2.

grama para la Modernización Educativa como un subsistema educativo prioritario, porque responde a la lógica de la optimización de recursos y porque encubre la incapacidad del sistema educativo en general para atender a una población demandante de educación, cultura y bienestar social.

## II. BOSQUEJO ORGANIZATIVO Y PROGRAMATICO DEL INEA

### 2.1. ESTRUCTURA ORGANICA

Para dar cumplimiento a los objetivos para los cuales fue creado, el INEA opera por medio de Delegaciones Estatales - en los 31 estados de la República Mexicana. Las Delegaciones Estatales hacen llegar los servicios que ofrece a través de sus - Coordinaciones Regionales cuya función es promover, organizar, coordinar y difundir en su zona de competencia (comunidades, -- instituciones y empresas) los programas de alfabetización, edu\_ cación básica y educación comunitaria.

Hasta 1989 la Delegación del INEA en el estado de Mé\_ xico funcionaba con 14 Coordinaciones Regionales para los 121 - municipios que conforman la entidad (anexo I).

Para poner en operación sus programas, las Coordina\_ ciones Regionales se apoyen en dos estructuras estrechamente re\_ lacionadas entre sí: la estructura institucional y la estructu\_ ra comunitaria. La primera tiene la función de proporcionar a - la segunda el apoyo técnico, metodológico y administrativo para que funcionen los programas en las comunidades. La estructura - comunitaria es la responsable de la operación y funcionamiento de esos programas.

### 2.1.1. ESTRUCTURA INSTITUCIONAL

Su objetivo principal es organizar y promover los servicios educativos que ofrece la institución a la población adulta en el ámbito de su competencia. Sus funciones se pueden resumir de la siguiente manera:

- Planear, organizar, ejecutar y supervisar los programas educativos del INEA en su zona.
- Capacitar a los integrantes de la estructura comunitaria, según sus necesidades y los requerimientos institucionales.
- Implantar y vigilar los sistemas de información, evaluación y acreditación.
- Promover, fomentar y suscribir convenios de cooperación con organismos y entidades de los sectores público, privado y social en las acciones relativas a la prestación de los servicios educativos

El personal que conforma la estructura institucional depende orgánica y administrativamente de la Delegación Estatal. De todo el personal que forma esta estructura (anexo II) sólo el Coordinador Regional y el Coordinador Técnico de Zona (CTZ) realizan funciones propiamente educativas; el resto desarrolla funciones administrativas y de apoyo al trabajo de ambos.

Tomando en consideración que uno de los autores del



presente trabajo se desempeñó como CTZ en el INEA, sólo profundizaremos en las funciones que desarrolla esta figura.

Las tareas educativas del CTZ están contenidas en un catálogo de funciones y actividades que institucionalmente debe realizar. Con la finalidad de establecer en el siguiente capítulo un análisis comparativo entre lo que institucionalmente es el trabajo del CTZ y lo que en realidad hace o es posible hacer, a continuación se describirán las funciones y actividades que institucionalmente debe cumplir esta figura.

#### 2.1.1.1. FUNCIONES Y ACTIVIDADES DEL COORDINADOR TECNICO DE ZONA

Una vez que se le asigna su zona de trabajo (varias localidades o un municipio, según la extensión territorial que abarque la Coordinación Regional) y teniendo en consideración que debe impulsar los tres programas sustantivos del INEA (alfabetización, básica y comunitaria) de manera simultánea o espaciada, el CTZ se aboca a las siguientes funciones y actividades

"Primera: planear, determinando metas, estrategias, programas de trabajo y definir actividades de seguimiento, que permitan conocer el comportamiento de los objetivos, metas y estrategias propuestos por los programas de alfabetización, básica y comunitaria en la zona de su competencia.

Actividades:

- Participar con el Coordinador Regional en la elaboración del diagnóstico comunitario, para lo cual deberá realizar visitas de reconocimiento a las co

munidades y elaborar un informe con los datos que se obtengan,

- Participar con el Coordinador Regional en el análisis de la información para definir estrategias de operación, así como la programación de actividades y asignación de recursos

Segunda: organizar, logrando en forma sistematizada se integren los adultos al proceso educativo, -- conforme a las diferentes modalidades.

**Actividades:**

- Promocionar y motivar a la comunidad; visitando a -- las autoridades para darles a conocer las características de los programas, apoyando la realización de -- eventos en las comunidades para cooptar la participa -- de los usuarios, promoviendo cursos dentro de los -- grupos de alfabetización y educación básica, utili -- zando medios de difusión de bajo costo, buscando y -- canalizando los apoyos de otras instituciones que -- puedan ser de utilidad,
- Reclutar, seleccionar y capacitar a los agentes ope -- rativos,
- Localizar e incorporar adultos, apoyando al Comité -- de adultos, Organizador y Promotor en la formación -- de grupos, con base al diagnóstico comunitario; la -- promoción y motivación a los miembros de la comuni -- dad acerca de las ventajas de contar con un alfabeti -- zador, asesor o instructor, logrando así su incorpo -- ración.
- Organizar los servicios, determinando la ubicación -- de las localidades donde es factible la operación de -- los programas a través del diagnóstico comunitario, -- y formalizando la ubicación física de los programas.

Tercero: atender, llevando a cabo las actividades pro -- gramadas para lograr la permanencia de los -- agentes operativos y adultos, así como el me -- jor aprovechamiento de los programas.

**Actividades:**

- Promover la permanencia de los usuarios, motivando y orientando a los miembros de la comunidad para que -- se organicen en grupos, promoviendo el intercambio -- de experiencias educativas, promoviendo el aprendiza -- je de los usuarios, y colaborando en la búsqueda de -- recursos externos que apoyen el aprendizaje grupal -- de los usuarios,

- Actualizar a los agentes operativos identificando necesidades de capacitación, participando y colaborando en los cursos de actualización, y orientando al personal de nuevo ingreso,
- Asesorar y retroalimentar a grupos y agentes operativos, ayudando a los grupos de usuarios e identificar sus necesidades de información y definir programas de trabajo, estableciendo mecanismos de difusión para dar a conocer los servicios educativos que ofrece el Instituto, colaborando en la localización de recursos informativos para los grupos de usuarios, coadyuvando a la organización y participación de la comunidad en los programas educativos, ayudando a los grupos organizados a localizar aquellos recursos informativos que se encuentran en la comunidad, y visitando a los grupos a fin de intercambiar experiencias,
- Continuar con el proceso educativo, vinculando a los miembros de los grupos con otros servicios del Instituto, sugiriendo actividades que les permitan adquirir nuevos conocimientos y reforzar los adquiridos, formando nuevos grupos en la comunidad, y organizando grupos de formación para el trabajo y el bienestar familiar.

Cuarta: Evaluar, revisando periódicamente el desarrollo de las actividades realizadas y los resultados de éstas, a efecto de realizar una retroalimentación y aplicar las medidas correctivas que se requieran.

#### Actividades:

- Participar en la evaluación de las acciones de promoción, investigación y operación de los programas,
- Trabajar en la elaboración y realización de las diferentes acciones de seguimiento que se emprendan para la retroalimentación de los programas,
- Promover en los grupos la autoevaluación de sus acciones educativas.
- Plantear medidas correctivas de organización y operación de los grupos, de acuerdo a la evaluación realizada,
- Proponer la integración de otras actividades educativas de acuerdo al avance logrado,
- Aplicar instrumentos de evaluación de la acción educativa,

- Analizar la información para tomar las medidas correctivas,
- Modificar los mecanismos de atención de acuerdo a las evaluaciones realizadas,
- Promover que los propios grupos comunitarios planteen los indicadores de evaluación,
- Hacer evaluaciones antes, durante y después de realizado el proceso educativo,
- Generar un banco de datos sobre las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas de las comunidades,
- Confrontar las evaluaciones realizadas para reorientar, modificar o eliminar las acciones educativas que no sean relevantes en la comunidad" (29).

#### 2.1.2. ESTRUCTURA COMUNITARIA

La ejecución de los programas y servicios educativos que ofrece la institución a las comunidades, su organización y promoción en las mismas, así como la consecución de infraestructura y material didáctico de apoyo, son funciones de la estructura comunitaria. "En la comunidad, los programas pretenden propiciar la participación de la comunidad misma y para ello se apoyan en (esta) estructura que constituye la base de organización y operación que hace posible el desarrollo de la educación para adultos" (30).

El agente operativo (Organizador regional y alfabeti\_

(29) INEA. Guía para el Coordinador Técnico de Zona (el subrayado es nuestro)

(30) INEA. Cuadernos de materiales para el Promotor de atención a la demanda, p. 19.

zador para el programa de alfabetización; Promotor y asesor para el programa de educación básica) es el responsable de desarrollar la promoción, organización y atención de los adultos. Es por tanto, la figura central en la estructura comunitaria, porque ejecuta en el plano operativo los programas del INEA (anexo III).

La institución ha asignado en su Modelo Conceptual el carácter de "voluntarios" a los agentes operativos que se relacionan con el proceso educativo de los adultos. En términos formales están vinculados a la educación para adultos a través de Asociaciones Civiles (Patronato de Fomento Educativo y Comité de adultos); su relación con el INEA está en función de necesidades técnico-metodológicas-administrativas, siendo la estructura institucional la encargada de atender esas necesidades (anexo IV). Asimismo, se ha determinado que, pese a su carácter voluntario, sólo pueden permanecer en actividades por un mínimo de seis meses, considerando que "no es conveniente ni necesario para la educación de adultos una mayor permanencia" (31).

Al igual que como hicimos con el CTZ, nos interesa profundizar en la figura del Promotor, en virtud de que uno de los autores del presente trabajo se desempeñó con esa función.

(31) INEA. El Modelo Conceptual del Instituto, op. cit., p. 2

Señalaremos las funciones que institucionalmente tiene asignadas; en el siguiente capítulo haremos un análisis comparativo con su actividad real y actual.

#### 2.1.2.1. FUNCIONES Y ACTIVIDADES DEL PROMOTOR

El Promotor realiza su actividad vinculado formalmente al Comité Comunitario, quien le asigna la localidad en que se desarrollará la primaria y secundaria. Una localidad puede cubrir varias colonias, según las necesidades de la población y/o la organización que se proponga el Promotor. Entre sus funciones destacan:

"Primera: investigar y determinar las necesidades educativas a través del censo educativo, así como los aspectos económicos, sociales y culturales de la comunidad.

Actividades:

- Obtener la información a través del censo educativo sobre el número de adultos que requieren el servicio en la comunidad,
- Obtener información sobre las principales actividades económicas de la comunidad,
- Elaborar el diagnóstico sobre la problemática general de la comunidad.

Segunda: promover, informando a la comunidad el funcionamiento del programa y motivar a los adultos que no han completado su educación básica para que participen en éstos.

Actividades:

- Realizar entrevistas con autoridades y personas representativas de la comunidad,
- Organizar y realizar reuniones con miembros de la comunidad,
- Asistir a las reuniones que la propia comunidad u otras dependencias organicen para informar del programa,

Tercera: organizar el servicio en la comunidad, con-  
untando oportuna y adecuadamente los recur-  
sos necesarios para ello.

Actividades:

- Gestionar el aprovisionamiento suficiente de los -  
libros de texto,
- Detectar e incorporar a 14 asesores y 168 adultos,
- Capacitar a sus asesores,
- Localizar los lugares adecuados para las reuniones  
de los círculos de estudio,
- Integrar los círculos de estudio,
- Distribuir los asesores a los diferentes círculos,
- Registrar a los adultos.

Cuarta: apoyar, visitar y asesorar a los círculos de  
estudio que ya están funcionando.

Actividades:

- Orientar a los asesores en la organización de los  
círculos de estudio, en la aplicación adecuada de  
la metodología de trabajo y en la conducción de -  
los grupos,
- Orientar y apoyar a los adultos, estimulándolos a  
que permanezcan y terminen el nivel de estudios --  
que se han propuesto,
- Verificar en cada círculo de estudio el grado de -  
avance y características del proceso educativo,
- Organizar reuniones mensuales de intercambio de ex  
periencias.

Quinta: elaborar el plan de trabajo para la realiza-  
ción de todas las actividades que tienen que  
ver con el desempeño de las funciones.

Actividades:

- Determinar las tareas a realizar en los seis meses  
del periodo,
- Coordinarse con el Comité de adultos para hacer --  
una planeación conjunta, estableciendo la priori-  
dad y tiempo para las tareas,
- Prever los recursos humanos y materiales que serán  
necesarios,

- Establecer fechas para la realización de cada tarea, así como para la evaluación de las mismas,
- Sexta: proporcionar la información solicitada por el sistema de información del Instituto,.

Actividad:

- Revisar y entregar las formas SI-EAD-02 (Registro de adultos) y SI-EAD-07 (Actualización del registro de adultos)" (32)

## 2.2. MODELO OPERATIVO

Teniendo como fundamento los principios del autodidactismo y la solidaridad social, el INEA funciona a través de un modelo de operación que consta de tres fases o etapas claramente diferenciadas entre sí:

<u>ETAPAS</u>	<u>ACTIVIDADES</u>
A. planeación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico</li> <li>- Programación</li> </ul>
B. Concertación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoción</li> <li>- Constitución de la estructura comunitaria</li> <li>- Capacitación</li> <li>- Seguimiento</li> </ul>
C. Operación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación</li> <li>- Acreditación y certificación</li> </ul>

### A. Planeación

Anualmente la Delegación Estatal solicita a las Coordinaciones Regionales un plan de trabajo que contemple:

- a) Diagnóstico sobre la demanda potencial educativa de --

(32) INEA. Cuadernos de materiales para el Promotor de atención a la demanda. Op. cit.





U.N.A.M. CAMPUS  
IZTÁCALA

el (los) municipio(s) bajo su jurisdicción,

b) Los apoyos (financieros, materiales e institucionales) necesarios.



c) Propuesta de metas para los programas sustantivos.

Como norma nunca existe coincidencia entre la propuesta de las Coordinaciones Regionales y las metas y apoyos que la Delegación Estatal exige y proporciona, respectivamente. En función de esto, las Coordinaciones Regionales y los CTZ -- reelaboran su plan de trabajo y redefinen:

- Sus metas de incorporación y atención de adultos a los distintos programas.
- La distribución racionalizada de los recursos financieros y materiales que reciben de la Delegación Estatal.
- Las estrategias de reclutamiento y capacitación de agentes operativos, necesarios para operar los programas.
- Calendarización-programación, con el fin de organizar los programas y las acciones educativas correspondientes.

### B. Concertación

Esta etapa se caracteriza por el establecimiento de convenios con las instancias organizadas de la sociedad (organizaciones e instituciones públicas, privadas y sociales) que coadyuven y se comprometan a impulsar las actividades educati\_

vas de la institución. La promoción es la principal actividad de esta etapa, pues en función de su adecuada aplicación depende de la realización de las demás actividades; esta actividad persigue:

- Incorporar a la sociedad civil organizada a las actividades educativas que promueve la institución
- Difundir entre la población los servicios que ofrece el INEA.
- Reclutar, seleccionar y capacitar a los posibles agentes operativos.
- Establecer acuerdos y compromisos para sustentar la posible operación de los servicios en las comunidades, municipios y/o entidades públicas, privadas o sociales.

La constitución de la estructura comunitaria cristaliza los esfuerzos realizados y concreta la primera parte del trabajo educativo, plasmándose en:

- La constitución de un Comité de adultos.
- La vinculación de los agentes operativos a labores de atención educativa
- La formación de los círculos de estudio.
- La capacitación de los agentes operativos
- La consecución de infraestructura y material didáctico de apoyo.

### C. Operación

Esta etapa abarca las actividades que se relacionan con el desarrollo del proceso educativo y es la concreción de los programas que ofrece la institución. Comprende:

- Actividades de capacitación inicial y de actualización a los agentes operativos.
- Supervisión y asesoría periódica a círculos de estudio para constatar la calidad del servicio y detectar las necesidades de capacitación y materiales.
- Seguimiento sobre las medidas correctivas de las desviaciones detectadas en las visitas de inspección, así como supervisar su aplicación.
- Evaluación del proceso educativo (logros, deficiencias, desviaciones, eficiencia terminal) a nivel de estructura comunitaria e institucional, así como la acreditación y certificación.

El diagrama de flujo para poner en marcha los programas en las comunidades (anexo V), describe esquemáticamente todo el proceso que operativamente se sigue para poner en funcionamiento los programas del INEA.

En función del modelo operativo, se organiza el programa de alfabetización en tres ciclos y el programa de educación básica en dos periodos bajo el siguiente esquema (cada ciclo comprende un mes de promoción y cinco meses de atención,

excepto en el programa de alfabetización donde se utiliza un mes y medio de promoción):

- |                                     |       |  |
|-------------------------------------|-------|--|
| 1. Los primeros 15 días             | ----- | Promoción                                    |
| 2. Durante los 30 días subsecuentes | ----- | Promoción, pero especificando cada actividad |
| Primera semana                      | ----- | Reclutamiento                                |
| Segunda semana                      | ----- | Consecución de locales                       |
| Tercera semana                      | ----- | Capacitación                                 |
| Cuarta semana                       | ----- | Formación de grupos                          |
| 3. Durante los siguientes 5 meses   | ----- | Atención                                     |

A diferencia del programa de educación básica en el que existe cierta continuidad educativa entre periodo y periodo, en el programa de alfabetización cada ciclo recorre las tres etapas del modelo de operación (planeación, concertación y operación); de ahí la justificación para contar con un tiempo mayor para la promoción de los servicios (anexo VI).

### 2.3. PROGRAMAS Y MODALIDADES DE ATENCION

A la fecha, los programas de alfabetización, educación básica y educación comunitaria, con sus respectivas modalidades y proyectos, constituyen los programas sustantivos del INEA. A continuación los describiremos brevemente para que el lector tenga una idea de ellos.

#### 2.3.1. PROGRAMA DE ALFABETIZACION

Considerado por el Instituto como el programa prioritario

tario, su operación se ha diversificado en modalidades, con la finalidad de llegar a una mayor cantidad de población analfabeta, modalidades que pretenden responder a las necesidades y características a quien va dirigido este programa. Existen las siguientes modalidades:

- Individual.- está dirigido a los adultos que por sus condiciones y necesidades no pueden asistir a un círculo de estudio. El servicio lo recibe en su casa por parte del alfabetizador.
- Grupal.- servicio que se ofrece en círculos de estudio a los adultos analfabetas. El alfabetizador orienta el aprendizaje del grupo.
- Telealfabetización.- aprovechando la penetración y cobertura de la televisión, principalmente en el medio urbano, se reúne a un grupo de adultos que ven los programas en sus casas y se reúnen periódicamente bajo la guía de un instructor.
- Alfabetización bilingüe.- dirigido a la población indígena que no domina el español y que además es analfabeta. Comprende dos momentos: a) la enseñanza de la lecto-escritura y operaciones básicas en su lengua materna; y b) la enseñanza de la lecto-escritura y operaciones básicas en español.

El programa de alfabetización comprende tres momentos del mismo proceso:

- a) Prealfabetización.- promoción y organización del servicio y la capacitación de los agentes operativos.
- b) Alfabetización.- aplicación del método de alfabetización (palabra generadora).
- c) Postalfabetización.- consolidación de la lecto-escritura y las operaciones básicas; impulso de actividades productivas (cursos) y de bienestar familiar.

### 2.3.2. PROGRAMA DE EDUCACION BASICA

Comprende dos niveles educativos: primaria y secundaria para adultos. La primaria está organizada en tres partes, cada una de las cuales se divide en cuatro áreas de conocimiento (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Español) por parte; la secundaria se organiza en tres grados y cuatro áreas de conocimiento (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español y Matemáticas) por grado.

Este programa organiza sus acciones en las siguientes modalidades de atención:

- Directa grupal.- servicio que se ofrece en círculos de estudio a los adultos que no han concluido su primaria o secundaria.

- Recien alfabetizados.- es la atención a los adultos que concluyeron su periodo de alfabetización.
- Centros de Trabajo.- son los servicios educativos que se organizan para los trabajadores de instituciones públicas o de empresas y asociaciones de los sectores privado o social.
- Educación básica comunitaria.- se desarrolla fundamentalmente en las zonas rurales y sólo se impulsa la primaria para adultos.
- Centros de Asesoría y Consulta.- dirigida sólo a los adultos que estudian la secundaria. Se atiende grupalmente a los adultos que puedan asistir regularmente; en el caso de la consultoría, se da atención individual. Opera sólo en grandes centros de población, como las capitales de los estados y las cabeceras municipales.

Existen además las modalidades de estudiantes libres y estudiantes de Centros Particulares, que el INEA no considera porque su organización y atención no está bajo su coordinación.

### 2.3.3. PROGRAMA DE EDUCACION COMUNITARIA

Este programa pretende servir de enlace entre los recursos de la comunidad y sus necesidades educativas, a través

de una serie de actividades que contribuyan a elevar sus niveles de bienestar familiar y social (vivienda, salud, nutrición, recreación, etc.).

Los servicios educativos que ofrece este programa se proporcionan a través de los siguientes proyectos:

- Formación para el trabajo.- servicio que pretende apoyar la permanencia de los adultos en los programas de alfabetización y educación básica, impulsando diversos cursos sobre alguna especialización u oficio (carpintería, primeros auxilios, corte y confección, etc.).
- Capacitación tecnológica.- servicio que pretende capacitar al adulto a través de talleres o cursos para que haga frente a sus necesidades de autoempleo.
- Puntos de encuentro.- este proyecto se impulsa generalmente en barrios o asentamientos irregulares y que cuentan con un espacio físico donde poder reunirse para discutir, analizar y emprender acciones en beneficio de ellos mismos y de su comunidad. En estos servicios se promueven y organizan servicios educativos (alfabetización, primaria y secundaria), y de bienestar familiar y capacitación tecnológica.



## 2.4. LINEAMIENTOS TECNICO-METODOLOGICOS

La concepción que sustenta las tareas educativas del INEA se fundamenta en el principio del autodidactismo, entendido como un proceso de autoaprendizaje en donde el adulto determina el ritmo y el tiempo de estudio. En otro sentido, el autodidactismo apunta al trabajo en forma conjunta (círculo de estudio), donde los adultos se ayudan entre sí para seguir un determinado aprendizaje con la ayuda de un asesor, cuya función es orientar al grupo para que se reproduzca y facilite el aprendizaje.

### 2.4.1. CAPACITACION A AGENTES OPERATIVOS

La capacitación constituye para el Instituto una etapa previa que pretende facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en un círculo de estudio. "Es un proceso sistemático de planeación, organización, ejecución, evaluación y ajuste de las actividades educativas ... en este proceso, la evaluación permite el conocimiento y análisis de la capacitación, corrigiendo sus posibles desviaciones y enriqueciendo su concepto, metodología y formas de operación"<sup>(33)</sup>.

La capacitación a agentes operativos esta destinada

(33) INEA. Capacitación INEA, p. 4.

a proporcionarles elementos básicos en la conducción de grupos y didácticos. De manera esquemática, la capacitación comprende:

a) A nivel general:

- Qué es el INEA
- Objetivos
- Estructura programática
- Estructura institucional de la Coordinación Regional
- Estructura comunitaria

b) Para el programa de alfabetización:

- Objetivo
- Características de los adultos
- Funciones del Organizador Regional y del alfabetizador
- Etapas:
  - prealfabetización
  - atención
  - postalfabetización
- Modalidades de atención
- Metodología:
  - método de la palabra generadora
- Sistema de información
- Evaluación:
  - SISEA (Sistema Integral de Seguimiento, Evaluación y Actualización).

- Continuidad educativa:

- introducción a la prima  
ría.

c) Para el programa de educación básica:

- Objetivo
- Características de los adultos
- Funciones del promotor y del asesor
- Modalidades de atención
- Materiales didácticos y sus contenidos
- Metodología
- Sistema de información
- Acreditación y certificación

d) Para el programa de educación comunitaria:

- Objetivo
- Características de los usuarios
- Funciones del instructor
- Proyecto Formación para el Trabajo
- Proyecto Capacitación Tecnológica
- Proyecto Puntos de Encuentro

En el programa de alfabetización la metodología se -  
basa en el método de la palabra generadora. Este método consis  
te, en primera instancia, en un proceso de discusión-reflexión  
sobre 14 temas (palabras) que intentan ser representativos de  
la vida cotidiana del adulto. Se asocia el tema seleccionado -

con la palabra que servirá para el aprendizaje de la lecto-es\_  
critura. La palabra se descompone en sílabas, se forman las pa\_  
labras silábicas y se generan nuevas frases y oraciones.

En el programa de educación básica el libros de texto  
constituye el principal material de aprendizaje del adulto. La  
capacitación se orienta a proporcionar un método de trabajo a  
desarrollar en los círculos de estudio, y que comprende cuatro  
momentos:

1. Reunión inicial de información con los adultos.- en és\_  
ta se explica brevemente el plan de estudios de prima\_  
ria y secundaria, dándoles a conocer los materiales di\_  
dáticos.
2. Preparación de asesorías.- comprende la elaboración y -  
programación de las asesorías, es decir, consiste en or\_  
ganizar el trabajo con el grupo, el estudio y la docu\_  
mentación de los temas, lecciones o unidades.
3. Realización de la asesoría.- se puede realizar con gru\_  
pos homogéneos, en los cuales sus integrantes avanzan a  
un mismo ritmo de estudio de la misma área, parte o lec\_  
ción; o en grupos heterogéneos, en los cuales sus inte\_  
grantes avanzan a ritmos diferentes en el estudio de --  
las áreas, partes o lecciones.
4. Evaluación del aprendizaje.- se realiza a través de los  
ejercicios de contenidos en los textos y en los e\_

jercicios de autoevaluación para comprobar el aprendizaje del adulto.

#### 2.4.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACION

El programa de alfabetización cuenta con el Sistema Integral de Seguimiento, Evaluación y Actualización (SISEA) -- que permite detectar y solucionar errores y deficiencias, tales como:

- Deficiencias metodológicas de los alfabetizadores al -- aplicar el método de la palabra generadora.
- Problemas de aprendizaje en los adultos.
- Inasistencia o deserción de los adultos del programa.

El programa de educación básica carece de un instrumento que sistematice el proceso educativo, sus errores, deficiencias o desviaciones. Generalmente se recurre al método de monitoreo de asesores en sus círculos de estudio, o en reuniones periódicas con agentes operativos, en donde se evalúa de manera global e individual el trabajo educativo de la promotora. Los ejercicios de comprobación de avance sólo permiten -- identificar los problemas de aprendizaje del adulto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no proporcionan indicadores sobre las confusiones o errores metodológicos de los asesores, ni de los problemas de aprendizaje del adulto.

III. INTERVENCION DEL PSICOLOGO EN LA EDUCACION PARA ADULTOS:  
EL CASO DEL INEA EN EL MUNICIPIO DE TLALNEPANTLA

3.1. ASPECTOS GENERALES DEL MUNICIPIO Y DE LA COORDINACION REGIONAL DE  
TLALNEPANTLA

Tlalnepantla es uno de los municipios estratégicos para los gobiernos estatal y federal, por su actividad comercial e industrial y por la concentración de personas que lo habitan. En el municipio se asientan poco más de 1 100 industrias y 12 mil establecimientos comerciales y financieros. En 1989 su ejercicio presupuestal fue del orden de 85 mil millones de pesos, superior en términos reales a cualquiera de los 120 municipios restantes que conforman el estado de México<sup>(34)</sup>. Poblacionalmente hay 703 162 personas distribuidas en 201 colonias, pueblos y fraccionamientos<sup>(35)</sup>, superando por su número a varios estados de la República Mexicana.

(34) Revista Proceso. Núm. 712. México, 25/08/90, p. 26

(35) XI Censo de Población y Vivienda 1990

Localizado en la zona metropolitana de la ciudad de México, el municipio de Tlalnepantla colinda al norte con los municipios de Cuautitlán Izcalli y Tultitlán; al sur con el -- Distrito Federal y el municipio de Naucalpán; al oriente con el Distrito Federal; y al poniente con el municipio de Atiza\_ pán.

Pese al desarrollo industrial y comercial y la in\_ fraestructura con que cuenta, el municipio de Tlalnepantla es un espejo de contradicciones: polos de desarrollo económico y habitacional, creciente desempleo (50% de la PEA del munic\_i\_ pio) y la consecuente proliferación del subempleo, inseguri\_ dad pública, elevados índices de contaminación y un bajo ni\_ vel educativo.

Geográficamente la Coordinación Regional de Tlalne\_ pantla se ubica en el municipio del mismo nombre. Por cuestio\_ nes operativas, hasta 1989 esta Coordinación comprendía a los municipios de Coacalco, Cuautitlán, Tlalnepantla, Tultepec, - Tultitlán y Cuautitlán Izcalli (anexo I).

Trabajando con estadísticas censales de 1980, la --

(36) Datos obtenidos de la Monografía del municipio de Tlalnepantla, indi\_ can que hasta 1990, del total de su población, sólo el 13.88% tiene la primaria; el 0.02% la secundaria; el 1.40% el bachillerato; y el 0.09% el nivel licenciatura.

institución ubicaba el rezago educativo a nivel estatal, de la Coordinación Regional y del municipio en los siguientes términos:

	Estatad	Coordinac. Regional	Municipio
Población total	13 081 635	2 359 436	1 238 766
Población + años	8 386 374	1 512 590	794 148
Poblac. analfabeta (1)	429 711	53 974	30 314
Poblac. prim. incomp. (2)	2 465 731	338 164	184 741
Poblac. sec. incomp. (3)	5 356 699	898 723	255 398
Total: (1) + (2) + (3)	8 252 141	1 686 999	304 183

El más reciente censo de población y vivienda reportó 9 815 901 y 703 162 personas para el estado de México y el municipio de Tlalnepantla, respectivamente. Comparativamente no existe la más mínima correspondencia entre las estimaciones estadísticas que manejaba la institución y el censo actual; esto confirma la crítica que por mucho tiempo se hizo a la institución por carecer de un censo actualizado y confiable para programar las metas anuales de alfabetización y educación básica.

Sustentarse en datos estadísticos apócrifos para establecer sus metas anuales y el cumplimiento de éstas con carácter de obligatorio, degeneró en una serie de vicios que actualmente existen en las Coordinaciones Regionales: estadísticas infladas sobre el número de incorporación, atención y e



ficiencia terminal; adultos que aparecen registrados ciclo -- tras ciclo y que tienen el don de obicuidad, es decir, están registrados en un grupo de alfabetización y en la primaria o secundaria a la vez; un asesor que atiende tres o cuatro grupos "voluntariamente"; un promotor que además de su función -- específica, atiende a uno o varios círculos de estudio; un -- CTZ que reporta 100% de eficiencia terminal en un ciclo de -- alfabetización, pero que en educación básica reporta periodo tras periodo la misma población, o no acreditan una parte -- (en el caso de primaria) o un grado (en el caso de secunda\_ -- ria) y cuando se programan supervisiones por parte de la Dele gación Estatal o de la Coordinación Regional a la promotoría, repentinamente se "caen" los grupos, "desertan" los adultos, se dan de "baja" los asesores y la promotoría "desaparece"; - etc., etc. (37).

### 3.2. ESBOZO CRITICO SOBRE LA ACTIVIDAD ACTUAL DE LAS FIGURAS TECNICA Y -- OPERATIVA

Normativamente las figuras técnicas y operativas se rigen por un conjunto de lineamientos y funciones que regulan

(37) Basta sólo con revisar y/o cruzar la información estadística contenida en las formas SI-EAD-02 "Registro de adultos" (información referida a los adultos en atención) y SI-EAD-07 "Actualización del registro de adultos" (información correspondiente a los movimientos de altas y bajas) de los programas de alfabetización y educación básica -- que son el soporte estadístico de una unidad operativa (organiza\_ -- ción regional para alfabetización; promotoría para educación básica) --

su actividad educativa; sin embargo, hay una brecha entre lo que institucionalmente son sus funciones y lo que en realidad hacen. A continuación analizaremos la función actual del CTZ y del Promotor y los determinantes que inciden sobre su actividad.

### 3.2.1. EL COORDINADOR TECNICO DE ZONA Y SU FUNCION ACTUAL

Las funciones y actividades del CTZ se desarrollan en un plano macro, es decir, al tener que impulsar los tres programas sustantivos de la institución en su zona de trabajo (que comprende varias localidades o un municipio entero), su actividad se diversifica para cumplir con los tres programas.

Generalmente el CTZ tiene un conocimiento relativo sobre su zona de trabajo, pero su actividad educativa se ve restringida por:

- Limitada presencia e impacto de los programas en las localidades.
- Pobre y deficiente difusión de los mismos.
- Manejo inadecuado de la imagen institucional.

para constatar lo antes expuesto. Ambas formas son elaboradas por el Promotor, revisadas y signadas por el CTZ y avaladas por el Coordinador Regional al tomarlas como base para elaborar un informe periódico de los avances habidos en la Coordinación Regional a su cargo, y que remite a la Delegación Estatal, que a su vez sigue el mismo procedimiento hacia las Oficinas Centrales del INEA.

- El carácter abierto del sistema, cuando los adultos tienen una concepción estereotipada de la educación.
- La concentración de las estrategias educativas en localidades que periódicamente son abordadas.
- Inadecuada programación de los ciclos de alfabetización.
- Falta de continuidad entre los programas.

Institucionalmente el CTZ desarrolla cuatro funciones básicas (planeación, organización, atención y evaluación) con sus respectivas actividades. En la práctica, su acción se ha centrado en la organización y atención de los servicios educativos, esto es, en la consecución y capacitación de agentes operativos, la promoción de los programas, la supervisión a los círculos de estudio y un conjunto de actividades y trámites administrativos que distraen su atención y burocratizan su actividad.

Formalmente la actividad del CTZ no está en función del cumplimiento y operación de un determinado número de unidades operativas bajo su responsabilidad. Contratado para brindar apoyo técnico-metodológico a los agentes operativos, su actividad actual se ha centrado en la consecución de metas, cuidando el proceso educativo de los adultos.

Esto se explica por la sobrecarga de funciones y responsabilidades que le han adjudicado y que rebasan su capaci-

dad real. Inicialmente el Instituto contaba con personal técnico y personal de capacitación para cada uno de los programas y subprogramas. Los primeros desarrollaban funciones técnicas; - los segundos se encargaban del aspecto metodológico. Actualmente el CTZ trabaja los tres programas y es también capacitador para los tres programas, sin conocer -en la mayoría de los casos- a profundidad los programas, los contenidos de los mismos, la metodología de trabajo y los modelos de capacitación de cada programa.

[[El resultado es obvio: en una carrera contra el tiempo, el CTZ programa y opera ciclos o periodos de alfabetización y educación básica sin considerar los momentos más propicios, las necesidades educativas de la población adulta o las estrategias más adecuadas para impulsar los programas.]]

Podemos entonces resumir en nueve puntos las actividades actuales que desempeña el CTZ en la institución en base a la participación de uno de los autores del presente trabajo como CTZ y a una revisión retrospectiva y comparativa con personal de otras Coordinaciones Regionales:

- Promoción de los programas.
- Reclutamiento y selección de los agentes operativos.
- Consecución de locales.
- Entrega, recepción y revisión de soportes estadísticos por cada unidad operativa.

- Visitas periódicas a los círculos de estudio.
- Trámites para la acreditación y certificación de los a d u l t o s del programa de educación básica.
- Supervisión y revisión de los instrumentos de evalua ci o n que se aplican en el programa de alfabetización.
- Promoción y organización de los proyectos de educación comunitaria.

Como se puede observar la función técnico-metodoló\_gica está ausente en la actividad actual del CTZ; por el con\_trario, su actividad tiene un carácter artesanal y supeditada a lo que institucionalmente se le marca (consecución de metas y trámites administrativos), que tienden a burocratizar su ac\_tividad en la institución y en las comunidades. ]

### 3.2.2. EL PROMOTOR Y SU FUNCION ACTUAL

Las funciones y actividades del Promotor se circunscriben en un plano micro, es decir, su acción educativa se ubica en una o varias localidades cercanas entre sí. Responsable de impulsar y organizar la primaria y secundaria abierta (14 asesores y 168 adultos), el Promotor se enfrenta a dificultades que obstaculizan su acción:

- Insuficiente apoyo material, financiero e institucional para la promoción y operación del programa.
- Deficiente capacitación sobre aspectos metodológicos y operativos del programa.

- Dificultad para reclutar y mantener a sus asesores por el monto de la gratificación que se les otorga hasta con cuatro meses de atraso.
- Menosprecio de las autoridades educativas hacia el sistema abierto y, por tanto, escaso apoyo en el préstamo de instalaciones educativas.

Al igual que el CTZ, las funciones y actividades -- que cotidianamente ejecuta difieren de las establecidas por la institución. Su acción se ha centrado en el aspecto cuantitativo y administrativo del programa.

Institucionalmente el Promotor desarrolla seis funciones básicas (investigación, promoción, organización, asesorar, elaborar su plan de trabajo y proporcionar información estadística) con sus respectivas actividades. En la práctica, su acción se ha centrado en la organización y atención del servicio, esto es, en la consecución de locales y asesores, el registro de adultos, la organización de los grupos, las visitas a éstos y la elaboración de concentrados estadísticos.

Bajo el compromiso de incorporar y atender a un número determinado de adultos en los niveles de primaria y secundaria, el Promotor se preocupa más por conseguir la permanencia de los adultos -y muchas veces de sus asesores-, que por el proceso educativo en su totalidad.

Las metas establecidas por la institución para cada

unidad operativa rebasan la capacidad del Promotor, ante lo -  
 cual recurre a una serie de subterfugios estadísticos para --  
 justificar su permanencia en el programa, subterfugios que co-  
 nocen las autoridades del INEA, pero que permiten porque su -  
 interés son las cifras, los datos, sin preocuparse si en rea-  
 lidad o no existe el adulto, o el tipo de educación que se im-  
 parte en los círculos de estudio. Esto explica por qué el --  
 triunfalismo sobre los logros alcanzados por la institución -  
 no corresponden con la cantidad y proporción del rezago educa-  
 tivo acumulado en este rubro. D

Siguiendo el mismo procedimiento que con el CTZ, un  
 análisis retrospectivo y comparativo con personal de otras --  
 Coordinaciones Regionales nos permitió ubicar siete activida-  
 des fundamentales que en la actualidad desempeña el Promotor:

- Promoción del programa.
- Reclutamiento de asesores.
- Consecución de locales.
- Organización del servicio.
- Llenado de formatos estadísticos sobre la unidad opera-  
 tiva.
- Trámites para la acreditación y certificación de los -  
 adultos.

En conclusión, la función actual del Promotor se ca

racteriza por desarrollarse de manera espontánea y artesanal en las etapas de promoción, organización y atención del servicio; por priorizar el aspecto cuantitativo en detrimento del aspecto cualitativo; y por distraer su atención en actividades administrativas que desvían su función.

### 3.3. ACCIONES Y ESTRATEGIAS A NIVEL PROFESIONAL

Durante cinco años los autores del presente trabajo tuvieron la oportunidad de trabajar conjuntamente en una microregión de trabajo en el programa de educación básica, uno como CTZ, el otro como Promotor. En ese lapso cinco administraciones pasaron por la Delegación Estatal del INEA pero poco fue el impacto que tuvieron sus estrategias educativas en las comunidades. Preocupados en afinar y perfeccionar su aparato administrativo y su sistema de información estadístico, el Instituto relegó a un segundo plano los demás aspectos del proceso educativo de los adultos (contenidos, metodologías de trabajo, métodos de aprendizaje, capacitación y actualización a su personal técnico y operativo, etc.).

Teniendo presente la frase de Freire de "hacer lo -- que históricamente es posible hacer y no lo que idealmente -- quisieramos hacer", nos preguntamos ¿hacia qué aspecto del proceso de la educación para adultos es posible incidir profesionalmente? Nos inclinamos por desarrollar un modelo alternativo de formación para educadores de adultos (comprendidos en -



este concepto al CTZ, el Promotor y el asesor) que fuera más integral en sus aspectos socio-económicos, políticos y psicopedagógicos.

El actual modelo de capacitación que proporciona el INEA a los CTZ, Promotores y asesores adolece de un proceso -- donde se conjunten la experiencia acumulada de estas figuras -- con los aportes teóricos sobre el tema, y sobre esa base elaborar y re-elaborar sus contenidos y metodologías.

La elección de elaborar un modelo de formación para educadores de adultos se fundamentó en las siguientes consideraciones:

- El educador de adultos determina, en última instancia, la dirección conciente del proceso educativo de los adultos.
- La formación de educadores de adultos constituye una de las variables explicativas de la eficiencia de la educación para adultos.
- En la mayoría de los casos la formación de los educadores de adultos es empírica, es decir, se han formado en la práctica educativa misma, ante la inoperancia de las capacitaciones que recibe del INEA.
- Por otro lado, la capacitación que proporciona el INEA es de carácter informativo, no formativo, es decir, --- prioriza la información por sobre los elementos teórico

- metodológicos necesarios para que el educador desarrolle su función.
- Hay un divorcio entre el educador y la realidad, pues el primero sólo tiene un conocimiento teórico del método.
- Consecuencia de lo anterior, es su desconocimiento de la estructura y contenidos de los textos de primaria y secundaria.
- Desconocimiento y -en ocasiones- omisión deliberada de las características de la población adulta (características de marginación, motivaciones, expectativas, necesidades) y de los problemas de aprendizaje que se generan en el trabajo de los educadores de adultos (diferentes ritmos de aprendizaje, ausencia de repertorios académicos, bajo nivel de abstracción-concreción, etc.).

Tomando como punto de análisis las necesidades, expectativas y demandas de los asesores que durante cinco años se incorporaron a la promotoría, fuimos elaborando y re-elaborando un modelo alternativo de formación para educadores de -- adultos. La aplicación del mismo comprendió un periodo de siete meses, contando con la participación de doce asesores en -- funciones, siete de ellos prestadores de servicio social, más los autores del presente trabajo, en sesiones quincenales de -- tres horas.

La promotoría donde se aplicó el modelo de formación para educadores de adultos presentaba las siguientes condiciones y características:

A. CONDICIONES:

- Continuidad del servicio educativo durante cinco años
- Asesores de nivel profesional, en su mayoría prestadores de servicio social.
- Amplio apoyo institucional a la promotoría (becas para todos los prestadores de servicio social, suficiente material de difusión y pedagógico, agilización en el sistema de acreditación y certificación, etc.) , por el carácter político con el que se manejaba el INEA respecto a la institución donde funcionaban la mayoría de los grupos.

B. CARACTERISTICAS:

- La promotoría se conformaba de dos localidades: una colonia urbano-marginada (localidad "A") y un centro de estudios tecnológicos (localidad "B"). En la primera operaba el nivel primaria; en la segunda funcionaba el nivel secundaria.
- Los asesores de la localidad "A" tenían cierta experiencia y conocimiento sobre el programa; los asesores de

la localidad "B" eran en su totalidad prestadores de servicio social, por tanto, ninguno conocía el programa.

- En la localidad "A" se trabajaba en círculos de estudio (12 a 14 adultos); en la localidad "B" se trabajaba en grupos (25 a 30 adultos).
- El horario de asesorías para ambas localidades eran los fines de semana (viernes, sábado y domingo), cuatro horas diarias.

### 3.3.1. MODELO DE FORMACION PARA LOS EDUCADORES DE ADULTOS

La formación de educadores de adultos es un proceso educativo que implica investigar y descubrir la realidad para incidir en ella. De ahí la necesidad de indagar, analizar y estudiar a la educación para adultos buscando desarrollar elementos de análisis teórico-críticos que permitan elaborar alternativas adecuadas y pertinentes.

La mecánica de trabajo se desarrolló por medio de seminarios-talleres con actividades y productos concretos para acercarnos al problema, poder visualizarlo, analizarlo en sus aspectos sociales, políticos, económicos, psicológicos y pedagógicos, y generar conocimientos útiles para su transformación. Los seminarios tenían la finalidad de orientar las actividades prácticas, fundamentarlas y profundizarlas en los

aspectos teóricos y metodológicos. La organización del modelo se estructuró a partir de cuatro ejes de análisis:

1. Conceptualización del proceso educativo en general y de la educación para adultos en particular.
2. Lineamientos metodológicos generales de la investigación participativa.
3. Aspectos socio-políticos de la educación para adultos en México.
4. Aspectos psicopedagógicos de la misma.

1. CONCEPTUALIZACION DEL PROCESO EDUCATIVO EN GENERAL Y DE LA EDUCACION PARA ADULTOS EN PARTICULAR.

Objetivo particular:

Analizar y conceptualizar el proceso educativo en general y de la educación para adultos en particular, y delinear algunos principios -- teórico-metodológicos rectores.

Temas de reflexión:

- 1.1. Conceptualización del proceso educativo. Principios teórico-metodológicos de la Educación Liberadora
  - ¿Qué es educarse?
  - ¿Para qué estudiamos?
  - ¿Cómo se estudia?
  - ¿Cómo se elabora un programa de estudios?
- 1.2. Conceptualización de la educación para adultos. Sus causas y sus efectos.
  - Conceptualización de la educación básica (finalidades, --- principios, retos, papel del educador en este proceso).

## 2. LINEAMIENTOS Y PRINCIPIOS DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA.

### Objetivo particular:

Analizar los lineamientos y principios metodológicos generales de la investigación participativa con la que nos dirigimos a lo largo del proceso.

### Tema de estudio y reflexión:

- 2.1. La investigación participativa (concepción, metodología, - instrumentos, papel de los investigadores y los investigados).

### 3. ASPECTOS SOCIOPOLITICOS DE LA EDUCACION PARA ADULTOS EN MEXICO.

### Objetivo particular:

Analizar la situación concreta de México en torno a la educación para adultos, sus estrategias, políticas, avances, dificultades y necesidades, y detectar algunos elementos de análisis para contextualizar y caracterizar el problema.

### Temas de estudio y reflexión:

- 3.1. El problema de la educación básica en México. Magnitud, -- causas y efectos. La sociedad capitalista y la cultura iletrada. Tendencias actuales en relación con la política económica implementada por el Gobierno mexicano.

- 3.2. Estrategias y políticas de la educación básica en México. Instituciones abocadas a la educación básica (contexto histórico en que surgen, finalidades, tareas que realizan, -- contribución al campo, necesidades y problemas). INEA, CEBA.

### 4. ASPECTOS PSICO-PEDAGOGICOS DE LA EDUCACION PARA ADULTOS EN - MEXICO.

### Objetivos particulares:

- reflexionar críticamente sobre el proceso de conocimiento que se pretendía impulsar en la educación para adultos, las dificultades y posibilidades para llevarlo a cabo.

- Hacer un estudio y análisis crítico de la metodología y de los textos de primaria y secundaria.
- Conocer de manera global los principales métodos empleados en la educación para adultos y analizar sus fundamentos teórico-metodológicos, finalidades y dinámicas de trabajo.

Temas de estudio y reflexión:

- 4.1. La educación para adultos en la vida y en el proceso de conocimiento de los adultos.
- 4.2. Métodos para la educación de adultos:
  - Clasificación de los métodos de la educación para adultos: analíticos, sintéticos, psicosociales.
  - Profundizar en el método de enseñanza-aprendizaje implementado en el INEA.

EVALUACION GENERAL DEL PROCESO:

La evaluación de este proceso educativo y de investigación contempló el grado en que se cumplieron los objetivos propuestos, analizando para ello las dificultades, logros, avances, responsabilidades y compromisos asumidos. La evaluación se realizó de manera continua y por escrito con la finalidad de tener observaciones y reflexiones precisas de los participantes. Lo que a continuación acotamos es la sistematización de los aspectos más importantes de esa información.

En un proceso de investigación-acción donde el educador de adultos es sujeto y objeto de conocimiento, surge la contradicción entre la percepción e interpretación que tiene sobre un fenómeno y la problematización de éste. Al analizar la función del educador en el proceso educativo de los adultos, generó discrepancias entre los participantes, algunas de ellas más emotivas que racionalizadas.

Partíamos de la premisa de que un proceso de conocimiento de esta naturaleza implicaba dificultades de tipo conceptual e ideológico para

aquellos participantes cuya práctica social y perfil educativo se contraponían a lo analizado en los seminarios. Si añadimos que la mayoría de los participantes son generalmente estudiantes que han sido condicionados a -- asimilar un conjunto de conocimientos teóricos desvinculados de toda práctica, encontraban dificultades para relacionar la teoría (la bibliografía utilizada) con la práctica (su función como asesores). En un primer momento tuvimos que hacer la totalidad de los análisis; posteriormente fue aumentando la participación, aunque con dificultades conceptuales.

En el transcurso de los seminarios y particularmente en los dos primeros ejes de análisis, algunos participantes asumían una actitud de resistencia, negando la validez o posibilidad de asumir y ejecutar una función diferente como educadores a las que normalmente desarrollan, argumentando limitaciones de tiempo, restricciones institucionales, etc. En otro sentido la resistencia se manifestaba de manera encubierta, asumiendo una actitud indiferente ante los temas y/o nula participación en las discusiones grupales, principalmente de los participantes que efectuaban su servicio social.

Las manifestaciones y conductas asumidas por algunos participantes son el resultado, por un lado, del proceso educativo a que han sido expuestos en su papel de estudiantes y de la función que juega la educación y el maestro; por otro, de la inclusión coyuntural de un educador que presta su servicio social, cuyos intereses y motivaciones responden a la necesidad de cubrir un requisito administrativo.

Al enfrentarse a una situación nueva y desconocida, el educador de adultos tiende a asumir dos posiciones: la más común es el silencio, -- cuando no el rechazo; la otra es aceptar incorporarse al proceso.

Los autores considerabamos que un proceso donde se analiza a la educación para adultos y el papel del educador de adultos, es un proceso -- en donde afloran diversas contradicciones que sólo pueden ser resueltas mediante la discusión colectiva de ellas y la elaboración de alternativas para cada contradicción.



Un aspecto relevante en este proceso lo constituyó el interés diferenciado de los participantes sobre cada uno de los ejes de análisis. La participación y discusión más profunda se dio al abordar los aspectos psicopedagógicos de la educación para adultos. Este hecho nos reafirmó la necesidad que tiene el educador por conocer y manejar una metodología adecuada con los adultos.

Para el educador su interés inmediato es conocer cómo trabajar con los adultos, qué elementos técnico-metodológicos son los más apropiados, como relacionar el contenido de los textos con la realidad que vive el adulto, y cómo facilitar el proceso de aprendizaje del adulto.

El proceso de formación paralelo a su actividad como asesores les permitió elaborar un análisis comparativo entre la capacitación inicial que se les proporcionó (tipo INEA) con las necesidades y problemas que iban identificando en su labor educativa. Todos concluyeron la inoperancia de la capacitación del INEA, porque no responde a las necesidades concretas, reales de los educadores y de lo que sucede en un círculo de estudio.

Otro aspecto significativo lo constituyó la aparición de líderes al interior del grupo, lo que coadyuvó y facilitó el cumplimiento de los objetivos, y dinamizó las discusiones en los seminarios. Significativo también porque estos educadores (tres en total, uno de ellos prestador de servicio social) alcanzaron mayor nivel de conceptualización sobre la práctica que se estaba viviendo.

Algunos estudios sobre dinámicas de grupo han señalado la influencia que ejerce el grupo sobre sus miembros para la consecución de un objetivo. En nuestro caso sucedió este fenómeno. Por coerción, competitividad o emulación, los educadores atendieron algunos aspectos psicológicos de los adultos: expectativas, necesidades, problemas de aprendizaje, nivel de abstracción, etc. El resultado fue una mayor cohesión e identificación entre el educador y el grupo, y entre sus integrantes; ésto se reflejó en un alto porcentaje de eficiencia terminal (acreditación y certificación) y permanencia en el sistema educativo.

Esto nos permite afirmar que, en la medida en que el educador - de adultos deje ser el sujeto impersonal en la educación para adultos y - se asuma como sujeto y objeto de conocimiento en y con el grupo, el proceso educativo tiende a facilitarse.

Podemos concluir señalando que, independientemente de que se esté de acuerdo o no con un planteamiento alternativo para conceptualizar - el papel del educador de adultos, sólo la discusión colectiva sobre los - problemas y dificultades que se encuentran en un círculo de estudio y la elaboración de alternativas concretas le permiten al educador avanzar. -- Las recetas teóricas o metodológicas carecen de fundamento en tanto el -- educador no tenga una práctica concreta que le permita tener un punto de referencia y de reflexión.

#### IV. EVALUACION CRITICA SOBRE LA INTERVENCION DEL PSICOLOGO EN EL INEA.

La actividad educativa del psicólogo en el INEA dis\_ ta mucho de lo señalado en el catálogo de funciones que maneja éste, dado que se prioriza unas sobre otras, o se han tergiver\_ sado, modificando la esencia de su labor. Con el fin de presen\_ tar un cuadro sistemático de lo que es actualmente la labor -- del psicólogo en funciones técnicas u operativas, desarrollare\_ mos a continuación cuatro niveles de análisis que, a nuestro - juicio, son los más relevantes: a nivel administrativo, comuni\_ tario, de la educación para adultos y de desarrollo profesio\_ nal. De aquí extraeremos algunas alternativas que coadyuven a su desempeño profesional en esta área de trabajo.

##### 4.1. A NIVEL ADMINISTRATIVO

Al confluír en el INEA profesionistas de diversas -- disciplinas con una concepción y una práctica educativa hetero\_ génea, se abrió la posibilidad de nutrir y enriquecer el Mode\_ lo Conceptual de la institución, incompleto aún pero con am\_ plias perspectivas de desarrollo a nivel de la educación para adultos y de los diferentes profesionales que se congregaban -

en la institución.

En particular, la presencia significativa de psicólogos, cuyo perfil y formación profesional encajaba con las necesidades institucionales de ese entonces, reforzaba esa posición.

La realidad ha sido otra. A diez años de su creación el INEA se ha transformado en una estructura burocrática, cuya prioridad es el aspecto cuantitativo y alrededor de éste un conjunto de actividades administrativas, en menoscabo del aspecto cualitativo de la educación para adultos y, con ello, la distorsión de las funciones educativas del personal técnico y operativo.

Esa dinámica de trabajo ha desvirtuado la función original del psicólogo, relegando a un segundo plano su perfil profesional; es decir, su función actual se caracteriza más por tener un enfoque burocrático y administrativo que educativo y profesional.

La tendencia institucional a medir la eficiencia del personal técnico y operativo y de los programas en función a la cantidad de adultos atendidos, evidencia el interés que tiene por el aspecto cuantitativo, sin prestar la misma atención sobre el proceso de aprendizaje de los adultos; las dificultades técnico-metodológicas a las que se enfrenta el educador de adultos en su actividad; las deficiencias y limitaciones de --

los instrumentos y métodos pedagógicos; los aspectos más significativos para el adulto en su proceso de conocimiento; y los mecanismos de vinculación entre un nivel educativo y otro para conseguir la permanencia y continuidad del adulto en la educación para adultos.

En síntesis, aunque en el plano discursivo se equiparan calidad y cantidad, en la práctica ésta última tiene prioridad. En estas circunstancias, la institución habla de eficiencia -y para ello se apoya en datos estadísticos- cuando -- los servicios y niveles educativos funcionan como subsistemas desvinculados entre sí, cuando los recursos materiales y financieros son raquíticos y el apoyo institucional para promover y operar los programas son mínimos.

A medida que el INEA se estructuró como un complejo aparato burocrático, se ha planteado metas en alfabetización y educación básica que rebasan su capacidad de atención -no digamos ya de incorporación- y redefinido en varias ocasiones las funciones y metas a cumplir del personal técnico y operativo, lesionando incluso sus derechos laborales. Con un techo financiero que se ha reducido en términos reales al de hace diez años, la institución ha manejado la política de alfabetizar anualmente a un millón de personas, transfiriendo al técnico y operativo esa responsabilidad a través de mecanismos coercitivos y presiones laborales, con resultados negativos y perniciosos

sos para la educación de adultos. Es un secreto a voces el manejo estadístico que el personal hace para garantizar su permanencia en la institución; las autoridades lo conocen y lo fomentan para poder existir como proyecto político más que educativo.

El cumplimiento de las metas en los programas de alfabetización y básica al cien por ciento, con carácter obligatorio induce -e inducirá de no corregirse la medida- al personal técnico y operativo -el psicólogo incluido- a la tergiversación y llenado de soportes estadísticos sin que les corresponda una población educativa real, concreta. Para la institución el cumplimiento de las metas no tiene relación ni con las necesidades educativas de la población, ni con los tiempos de operación, la capacidad de atención del personal técnico y operativo, las dificultades de incorporación y permanencia de los adultos, etc. Lo que anotamos aquí no es nuevo, ha sido una demanda histórica y reiteradamente señalada en toda reunión de trabajo, demanda que, sin embargo, han omitido las autoridades encargadas de planear los programas.

#### 4.2. A NIVEL COMUNITARIO

El trabajo educativo de campo que tiene una relevancia significativa en la formación profesional del psicólogo, por cuanto se le entrena a detectar e investigar las necesidades educativas de las comunidades, a ubicar los determinantes

económicos-sociales y culturales, a analizar y elegir los frentes de estrada más apropiados para cubrir esas necesidades, y a evaluar la eficiencia del trabajo en relación a objetivos -- previamente fijados, es decir, tareas de diagnóstico, planeación, intervención y evaluación, no han tomado cuerpo en el -- trabajo educativo que el psicólogo desarrolla en la institu-- ción. Supeditado a las necesidades y exigencias de ésta, la -- función actual del psicólogo se ha reducido a la operación de los programas, sin tener una participación directa en la elabo-- ración y planeación global de los mismos.

El psicólogo que desarrolla funciones técnicas u operativas implementa así una metodología de trabajo que no responde al carácter de su formación profesional ni a las necesidades de la educación para adultos. Su trabajo se caracteriza por ser intuitivo y artesanal. Basta un ejemplo: para cubrir -- su meta anual individual (mínimo diez unidades operativas funcionando), el CTZ saca la diferencia entre las unidades operativas que tiene en operación y las que se le exige atender, determinando de esta manera su actividad para todo un año, sin -- previo estudio y/o análisis de las necesidades educativas de -- la zona a su cargo, sin ubicar adecuadamente los momentos de -- operación, sin contar con un plan de trabajo, ni los lugares -- más adecuados para operar los programas.

A nivel operativo se profundiza más la problemática.

Trabajando con escasos recursos materiales, mínimos apoyos -- institucionales, insuficientes estímulos económicos, deficiente preparación teórica-metodológica, y la ausencia de reconocimiento laboral y profesional, el Promotor desempeña su actividad de manera empírica y siempre bajo la presión para cumplir las metas estipuladas por la institución, a riesgo de no recibir lo que institucionalmente denominan "gratificación" -- por su "colaboración voluntaria" que le hace llegar un Patronato de Fomento Educativo, instrumento burocrático que sirve al INEA para evadir su responsabilidad laboral con estas figuras, las cuales representan el 80% de todo el personal del -- Instituto.

¿Qué origina este empirismo y trabajo artesanal que el psicólogo ejecuta en el INEA, como técnico u operativo? A nuestro juicio, son dos razones fundamentales que han conducido a este estado de cosas. Por un lado, a la ausencia de un método que sistematice el conocimiento y experiencia acumulada de estas figuras en su área de trabajo, reelaborando una metodología de trabajo integral que responda a las necesidades -- del educador de adultos y, extensivamente, al adulto mismo. -- Los cursos de capacitación que reciben los técnicos y operativos centran su atención en la transmisión lineal y superficial de algunos aspectos teóricos y metodológicos de la educación para adultos, así como de los materiales empleados en --





U.N.A.M. CAMPUS  
IZTÁCALA

ella; y más superficialmente en los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, a la sobrecarga de trabajo a que está expuesto el CTZ y la incapacidad real del Promotor para incorporar, atender y mantener a 168 personas (en el capítulo anterior ahondamos al respecto). Esto induce a implementar mecanismos que les permita justificar su estancia en la institución. Se desarrolla así una relación simbiótica entre estas figuras, lo que lleva a:

**IZT.**

- a) la devaluación de su conducta profesional,
- b) Parasitar en la institución, cuando su actividad principal y fundamental es el llenado estadístico de formatos, sin un soporte real y concreto.

Tenemos entonces que un proyecto educativo dirigido a sectores marginados (en todos sentidos), tiene desde su estructura técnico-administrativa-operativa una serie de deficiencias que limitan y obstaculizan su funcionamiento y por tanto los alcances y eficiencia.

#### 4.3. A NIVEL DE LA EDUCACION PARA ADULTOS

Los resultados obtenidos hasta ahora por el INEA están muy por debajo de las expectativas oficiales. La institución consideró que al conjugar la necesidad educativa de los adultos con un método flexible de aprendizaje (autodidactis -

mo), materiales accesibles (libro de texto), personal "voluntario y entusiasta" y flexibilidad de horario y tiempo de estudio, estarían dadas las condiciones para que el Sistema Abierto funcionara.

Sin embargo, el INEA vive una contradicción insalvable: al constituirse como proyecto de carácter masivo que se ha institucionalizado para garantizar su continuidad, no puede haber calidad y eficiencia ni hablar de satisfacer necesidades de los adultos, cuando tiene que respetar las normas de una estructura burocrática y centralista que determina la política educativa a seguir, muchas de las veces por compromisos de tipo político más que educativos.

En el plano más concreto, es decir, a nivel de los adultos, éstos buscan en el Instituto una educación de tipo tradicional, esto es, un maestro que les dé clases, mientras el INEA ofrece una asesoría con personal no profesional y escaso manejo teórico-metodológico para conducir el proceso de aprendizaje de los adultos. Esta contradicción que ha estado presente desde la creación del Instituto genera:

- 1) Dificultad en el adulto para estudiar por su cuenta y resolver las dudas que le plantean, propiciando que potencialmente deserte del sistema, porque éste no responde a sus expectativas. La validez relativa que tiene el autodidactismo como principio metodológico para el proceso de aprendizaje del adulto, se consti

tuye entonces en un obstáculo para su permanencia en el sistema. La concepción arraigada del adulto acerca de la educación y la forma de implementarla representa una dificultad metodológica para el educador. Y como la decisión final de cómo implementar el proceso educativo corresponde a éste, la tendencia predominante es asumir el rol de maestro. Esto tiene una explicación lógica: si el estudiante que funciona como educador no ha aprendido ni tiene los repertorios necesarios para implementar el autodidactismo en su persona, y además está expuesto en su formación académica a una educación tradicional, difícilmente puede aplicar dicho principio en los adultos.

- 2) La capacitación que proporciona el Instituto a los educadores no responde ni satisface sus necesidades y expectativas, pues sólo se les capacita para que el adulto memorice los contenidos de los libros. La posibilidad de proporcionarles "elementos críticos de reflexión para el análisis y re-interpretación de las "verdades" de los libros" <sup>(38)</sup> está ausente por las limitaciones conceptuales y posición político-ideológica que

(38) Miguel Escobar. Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil, p. 73

directa o indirecta, conciente o inconcientemente asume el capacitador ante los educadores de adultos.

La relativa eficacia de la capacitación induce a la mayoría de los educadores a subestimarla y a desarrollar una metodología de trabajo carente de un sustento teórico-metodológico. Podemos afirmar entonces que:

- a) Los educadores de adultos se han formado, en la mayoría de los casos, en la práctica específica de su trabajo educativo.
- b) Estos educadores sólo son repetidores de una práctica educativa mecánica y acrítica.
- c) La función del capacitador tiene un carácter relativo y secundario. Esto es resultado de la inadecuada orientación y preparación que recibe el CTZ en funciones de capacitador, pues no siempre tienen una coherencia conceptual y metodológica en la praxis de la capacitación, es decir, existe un divorcio entre el capacitador y la realidad, dado su conocimiento teórico de los métodos (generalmente no han tenido una práctica educativa con poblaciones adultas).

#### 4.4. A NIVEL DE DESARROLLO PROFESIONAL

La presencia significativa de psicólogos en el INEA en diferentes niveles de participación (directivo, técnico y -

operativo) representó en los primeros años de existencia de ésta una rica experiencia, porque:

- Se trataba de una institución de reciente creación que ofrecía perspectivas de desarrollo profesional y laboral.
- Se complementaban el perfil profesional del psicólogo -el referente a su formación en el trabajo educativo de campo- con las necesidades de la institución.
- Se presentaba la oportunidad de elaborar, proponer, implementar y evaluar un proceso educativo en donde los agentes educativos (técnicos y operativos) eran participes del mismo.
- La metodología de trabajo y concepción educativa desarrollada en el institución era la extensión de la metodología y concepción adquirida en el proceso de formación profesional.
- Se implementaba un trabajo más macro y cualitativamente más amplio que el desarrollado en el proceso de formación profesional.
- Se trabajaba sin obstáculos o límites burocráticos y se contaba con un fuerte apoyo económico, material e institucional.
- Al confluir profesionales de diferentes disciplinas en el Instituto para un proyecto incompleto pero innovador

y amplio, se aprendían y compartían conocimientos y experiencias educativas.

Al paso de los años el INEA se ha convertido en un complejo aparato burocrático y administrativo, en detrimento de los objetivos y tareas educativas para los cuales fue creado.

Al priorizar compromisos e intereses políticos sobre los educativos, la determinación de metas están en relación con dichos compromisos. De esta manera el INEA ve a los adultos como una "abstracción estadística" con fines de promoción política, más que como un conjunto de problemáticas que habría que abordar de manera integral.

A esta situación ha contribuido el mismo personal técnico y operativo con su actitud pasiva y acrítica para aceptar los lineamientos y criterios institucionales en la educación para adultos. En particular, el CTZ que cuenta con una formación universitaria evidencia más ese comportamiento. La formación profesional, independientemente de la disciplina, forma en el individuo cierta capacidad crítica y analítica. Sin embargo, el profesional -incluido el psicólogo- que labora en el INEA niega esa capacidad y con esa actitud se hace cómplice de la política educativa que ejecuta la institución.

A nuestro juicio, la actitud que asume el psicólogo en la educación para adultos tiene relación con su posición --

ideológica, sus expectativas profesionales y la concepción que tiene de la educación y su función social.

En la parte introductoria de este trabajo señalamos que la orientación filosófica del curriculum determina, en la mayoría de los casos, la actuación profesional del psicólogo. La separación de los fenómenos y eventos sociales que inciden sobre los psicológicos es una característica distintiva de interpretación durante la formación profesional del psicólogo.

Al insertarse en una área de trabajo, en este caso - en el INEA, el profesional tiende a reproducir ese método de interpretación. Concretamente, aísla y minimiza el aspecto social implícito en la educación, negando con ello el encargo social comprendido en las funciones que él mismo realiza en el Instituto<sup>(39)</sup>. Al Respecto, Benedito afirma que el psicólogo - opone resistencias -vía racionalizaciones- para negar el carácter que tiene su función como profesional, argumentando que en tal planteamiento "hay intereses ideológicos y políticos que no respetan la pureza y neutralidad del psicólogo. Efectivamente -continúa Benedito- existen intereses ideológicos y políticos, del mismo tipo que en la propuesta de no plantear tales -

(39) Mario Rueda, op. cit., señala que la educación es uno de los temas - del que no puede hablarse sin hacer referencia a lo social, pero que en el caso de los psicólogos educativos, es casi nula la referencia.

cuestiones, lo que sucede es que en este último caso pasan desapercibidos porque concuerdan con los intereses y política de la clase dominante"<sup>(40)</sup>.

La internalización que el psicólogo hace del currículum de Psicología (internalización y apropiación de una concepción del mundo, del hombre y su función social) y las expectativas profesionales determinan su práctica en la educación para adultos. Por tanto, su actuación en esta área responde a la lógica institucional y también personal acerca de lo que se pretende en la educación para adultos, olvidando "situar su comportamiento específico en relación con las circunstancias históricas y con los medios sociales... Es decir, existen condiciones objetivas que nos remiten a una determinada formación social que sobredetermina una demanda, un encargo social... Esa demanda fija las características del producto a obtener por la práctica técnica: el hombre adaptado e integrado a la estructura social en el caso de la psicología; las racionalizaciones ideológicas que constituyen el cuerpo racional de la misma; el instrumento técnico y la forma de consumirlo y, finalmente, el lugar y rol del psicólogo"<sup>(41)</sup>.

(40) Gloria Benedito. Rol del psicólogo: rol asignado, rol asumido y rol posible, en: N. Braunstein; M. Pasternac; G. Benedito; F. Saal. Psicología, ideología y Ciencia, p. 416.

(41) Gloria Benedito. Ibidem, p. 411.



En síntesis, al coincidir las restricciones institucionales con las restricciones que el mismo psicólogo se impone, están dadas las condiciones para que su labor profesional -y de cualquier otro profesionista- adquiera un sentido y carácter burocrático. A nivel técnico, al desarrollar y ejecutar los problemas y proyectos que la institución determina, - al capacitar al personal operativo con el modelo actual de capacitación y al priorizar las actividades administrativas, el psicólogo asume una actitud adaptativa como mecanismo de defensa para mantener su empleo. A nivel operativo, al priorizar las actividades administrativas y recurrir a malabarismos estadísticos para justificar su presencia en el programa, se pierde la esencia de la labor educativa que pudiera jugar en la educación para adultos.

El resultado de esa forma de trabajo repercute negativamente en el profesional. Sin un ejercicio propiamente educativo, sin una formación y actualización permanente sobre -- los avances teórico-metodológicos en la educación para adultos y con subterfugios administrativos para permanecer en la institución, hay un estancamiento intelectual en el profesional que llega a transformarse, en algunos casos, en una devaluación profesional, cuando con su conducta y función avala el autoengaño que el Instituto hace sobre la efectividad de los programas.

La conducta adaptativa que asume el profesional en el Instituto es una conducta aprendida desde su formación profesional. Acostumbrado a escuchar diferentes interpretaciones y formas de abordar un mismo fenómeno psicológico por parte de quienes conducen su proceso de formación (profesores), el futuro profesionalista adecúa su discurso a la concepción teórica -- que el profesor en turno maneje, para garantizar una calificación aprobatoria <sup>(42)</sup>. En el INEA hace lo mismo, sólo que aquí es para garantizar su fuente de empleo.

Podemos afirmar entonces que el estado actual en que se encuentra la educación para adultos ha contribuido el mismo psicólogo. El sentido de crítica, análisis y propositivo que -- caracterizaba al personal técnico y operativo en los primeros -- años del INEA, han cedido su lugar a conductas de conformismo, sumisión y aceptación de formas de trabajo que, incluso, atentan contra sus derechos laborales y deterioran su conducta profesional.

El siguiente ejemplo es ilustrativo de lo que señalamos líneas arriba: ante los bajos resultados obtenidos en el nivel primaria consignado en el Programa para la Modernización Educativa, el INEA ha implantado políticas coercitivas a su --

(42) Para desarrollar este punto nos apoyamos en el trabajo de Miguel Escobar: Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil, donde sistematiza cinco años de labor educativa con estudiantes de Psicología de la ENEPI, que desarrollaban una práctica de educación para adultos.

personal. Una de ellas ha sido la de imponer a cada CTZ una meta anual de 100 certificados de primaria; de no hacerlo se expone a ser despedido por "ineficiente". Ante ésto, el CTZ promueve en las lecherías CONASUPO -estrategia determinada -- por la institución- el programa, invitando a los interesados a presentar un examen global nivel -sin previo estudio de los textos que se utilizan en este nivel-, cuyo contenido aborda temas sobre salud, ecología, vivienda y bienestar familiar. - Si el interesado (el adulto) acredita el examen, el Instituto le expide su certificado avalado por la SEP.

De este hecho se pueden sacar diferentes conclusiones, lo que nosotros resaltamos es el engaño que se hace al a dulto -y su utilización con fines estadísticos-, creándole -- falsas expectativas de estudio, pues al intentar estudiar el nivel secundaria, descubre que carece de precurrentes académicos necesarios, establecidas en el plan de estudios para el nivel primaria del Sistema Abierto.

Se evidencía así que a la institución poco le intesesan los medios para conseguir sus fines. En el caso del profesional -y particularmente en el psicólogo- resulta lamentable aceptar esas desviaciones que deterioran su ejercicio e imagen profesional.

Mucho se ha discutido sobre la necesidad y conveniencia operativa de promocionar al promotor a funciones técnicas,

con la finalidad de aprovechar su conocimiento y experiencia en la educación para adultos. A diferencia de los primeros años donde se promocionaba al personal operativo a funciones técnicas, con la finalidad de aprovechar su experiencia en la práctica de la educación para adultos, actualmente la inclusión de profesionales en este campo es producto de su inserción laboral más que de la orientación e interés profesional sobre esta área. La contratación que actualmente hace el INEA para funciones técnicas toma como criterio de selección el perfil académico del aspirante, sin considerar el trabajo y conocimiento que sobre la educación para adultos posee el personal operativo, muchos de ellos con una formación y perfil profesional que la institución demanda.

La negativa del INEA para promover al personal operativo a funciones técnicas es porque quiere personal "no viciado"; en realidad su decisión tiene un significado político: sacrifica la experiencia de esta figura con la finalidad de controlar la selección y contratación de un personal que realice y ejecute las políticas institucionales, por más burdas que éstas sean.

No obstante, la medida se le revierte al Instituto a mediano plazo; este personal asimila rápidamente la dinámica de trabajo institucional basada en el juego de estadísticos, se adapta y reproduce lo que el Instituto pretendía evitar con la no contratación de "personal viciado". Aun más, el desconoci

miento sobre la metodología de trabajo, de los programas y de los contenidos de éstos, constituyen un obstáculo para el desempeño adecuado de la institución y del mismo trabajo del personal técnico de recién ingreso. Esta es una de las causas por la que en los últimos años no se ha logrado conjuntar en las Coordinaciones Regionales al personal técnico como equipo de trabajo, porque existen diferentes niveles de conocimiento, prácticas educativas y experiencias sobre el tema. No han podido homogeneizarse por los constantes cambios de este personal -coincidentalmente de recién ingreso-. Aún así, el INEA no ha variado su política de contratación, induciendo al personal operativo que cuenta con el perfil necesario para ocupar puestos de CTZ, a buscar otras alternativas que la institución le niega.

#### 4.5. ALTERNATIVAS

La situación actual del INEA debe superarse si se pretende que responda a las necesidades educativas de los adultos y del educador mismo; en este sentido desarrollaremos a continuación algunas propuestas que, a nuestro juicio, se deben considerar para el desarrollo de la educación para adultos y del profesional que trabaja en ella.

##### 1. Profesionalizar el trabajo del Promotor

El Promotor realiza funciones que son fundamenta\_

les para el funcionamiento de las diferentes etapas que comprenden los programas del INEA. La definición que se hace del Promotor como personal "voluntario y temporal" en el Modelo Conceptual del INEA, únicamente ha contribuido a la -- fragmentación de la continuidad del proceso educativo y ha sido fuente constante de frustraciones, deserción y conflictos laborales. La profesionalización de esta figura debe -- significar, inicialmente, su reconocimiento laboral, de manera que pudiera tener condiciones de trabajo tales como -- sueldo, prestaciones, etc., que le permita una mejor atención a los círculos de estudio.

En segundo lugar, su profesionalización debe conducir al establecimiento de mecanismos escalafonarios, así como su participación en proyectos de investigación relacionados directamente con sus actividades, orientando al mejoramiento de materiales, de contenidos y de su actividad educativa, al mismo tiempo que a la elevación de su nivel académico y profesional.

## 2. Promoción al personal técnico

Los bajos salarios que percibe este personal lo ha orillado a buscar otra actividad complementaria, limitando al mínimo su trabajo en el INEA. Asimismo, la nula promoción hacia proyectos de investigación o de mecanismos escalafonarios inciden negativamente en el profesionista para -

que éste realizara su mejor esfuerzo o para emular la actividad educativa de otros.

Es práctica común en el Instituto la asignación de puestos superiores inmediatos por compromiso político o por componendas, más que por la capacidad que demuestre la persona. En la historia del Instituto no se ha dado el caso de poner a concurso un puesto de dirección intermedia o para participar en un proyecto de investigación. Estas decisiones son tomadas linealmente por las autoridades del Instituto, ocasionando con ello manifestaciones de inconformidad, o peor aún, de indiferencia.

Si la institución pretende mayor calidad y eficiencia del servicio a nivel técnico y que se le dedique el cien por ciento de atención, tiene que mejorar las percepciones económicas del profesionista (actualmente percibe dos salarios mínimos), poner a concurso puestos superiores inmediatos e impulsar al personal técnico a proyectos de investigación sobre el rubro, aprovechando su experiencia para la creación de nuevos conocimientos que incidan favorablemente en su actividad educativa.

### 3. Reorganización técnica del trabajo en el INEA

Actualmente existen en la institución diferentes Coordinaciones que se enlazan con los procesos de Difusión, Atención y Acreditación. Sin embargo, es común el trabajo

descoordinado de cada una de ellas, de manera que se limitan las actividades de conjunto. Asimismo, se presenta el problema de la utilización de los puestos más para fines políticos que para las tareas educativas.

La planeación y evaluación de las actividades siguen también criterios políticos que técnicos, siendo el personal técnico y operativo el más afectado, por cuanto es en ellos en quien recae la responsabilidad del funcionamiento operativo de los programas. Para enfrentar esta situación nos parece necesario:

- a) Que la selección para cualquier puesto en las diferentes Coordinaciones apunte a la capacidad y conocimiento de los candidatos en el área educativa y no a situaciones de carácter político.
- b) Que la determinación de metas así como de criterios de trabajo y evaluación correspondan a criterios técnicos, ajustados estrictamente a la realidad del trabajo operativo y a la problemática de la población adulta.

#### 4. Formación y actualización del personal técnico y operativo

A la fecha los cursos de formación (capacitación) que se imparten en el Instituto carecen de un sustento teórico-práctico que les permita a los educadores de adultos -



encontrar respuesta a sus demandas técnico-metodológicas.

La formación de los educadores exige, por tanto, la vinculación permanente de la acción, de un sustento teórico y de la reflexión crítica en ambos sentidos. Hablamos de la necesidad de mantener orgánicamente vinculadas tanto las aportaciones de las disciplinas convergentes a la educación para adultos con la experiencia práctica, siempre en relación directa con las expectativas, inquietudes y planteamientos que generen los mismos educadores. La estrategia pedagógica se caracterizaría entonces por ser integral: teoría y práctica, estudio y -- trabajo.

Entendemos a la formación y actualización como partes integrantes de un mismo proceso que ofrece la posibilidad a los educadores de adultos adquirir conocimientos y habilidades, y que desarrollen una actitud crítica, seria y permanente para que asuman una práctica educativa con niveles cada vez -- más altos de profesionalización.

##### 5. Redefinición del papel del psicólogo

Como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, la educación no es neutra ; por tanto todo profesional que interviene en ella no puede abstraerse ni delimitar su función al aspecto propiamente educativo. El hombre por ser un ente -- social, es un ser ideológico y político, independientemente

de su voluntad. Así, al recibir una formación específica, el profesionalista es entrenado para desempeñar una función predeterminada dentro de su campo de acción.

Particularmente, el papel desempeñado por el psicólogo en el INEA se ha circunscrito a los límites impuestos por ésta, desperdiciando la esencia de su formación profesional; desarrollando como método de trabajo el practicismo y un trabajo artesanal, además de burocratizar su actividad educativa. La consecuencia ha sido el estancamiento intelectual y la devaluación de la profesión.

El entrenamiento profesional que recibe el psicólogo y su posición ideológica-política son elementos explicativos de su función actual en el Instituto. Si añadimos la reducción que de su actividad educativa se hace, tenemos un cuadro completo y explicativo de lo que hace el psicólogo actualmente.

Consideramos importante que para superar el estado actual del psicólogo en el INEA, se tiene que:

- a) Conceptualizar la función social de la educación, particularmente de la educación para adultos y de su papel como profesionalista que tiene un rol asignado dentro de la profesión, independientemente del área de trabajo donde se inserte, como una forma de reorientar su actividad actual.
- b) Sistematizar su experiencia como técnico u operativo

vo-, y confrontarla y enriquecerla con los avances teóricos, a partir de un enfoque multidisciplinario, como forma de contribuir al proceso educativo del adulto y a su práctica educativa.

- c) Superar el inmovilismo intelectual -por causa del -practicismo como método de trabajo- que desarrolla en el Instituto. Esto presupone la investigación y documentación sobre los avances e innovaciones referentes al campo de trabajo y al papel del psicólogo educativo.

#### 6. Elaboración de estrategias a nivel profesional

Consideramos que, independientemente de los límites y restricciones que la institución impone al psicólogo para su ejercicio profesional, éste tiene la obligación de hacer avanzar a la Psicología como disciplina en el campo de acción laboral y para su propio desarrollo intelectual. Al ceñirse a lo que institucionalmente se le marca, el psicólogo se inmoviliza a sí mismo, provocando con ello un estado vegetativo de la disciplina y de su formación profesional.

Recurrir a la tesis de Freire de hacer lo que históricamente es posible hacer significaría para el psicólogo que labora en el INEA indagar, investigar en qué aspectos del proceso educativo es necesario y posible intervenir profesional-

mente. Si la crítica generalizada hacia la institución ha sido el marcado interés mostrado por el aspecto administrativo y estadístico, el psicólogo tendría que enfocar su atención en --- aquellos aspectos que han sido descuidados y que han limitado el desarrollo cualitativo y cuantitativo de este rubro.

El área de investigación de la educación para adultos no es nueva, pero tiene una limitante: la investigación la hacen generalmente las instituciones u organismos internacionales<sup>(43)</sup>. Pocas son las investigaciones que el INEA ha hecho al respecto; cuando llega a hacerlo encarga esta tarea a personal foráneo o a quienes, sin tener una experiencia real, directa y concreta con adultos son "especialistas" de la materia. De ahí la importancia de desarrollar investigación básica y -- aplicada para coadyuvar al proceso educativo de los adultos y al avance cualitativo de la Psicología educativa.

(43) Silvia Schmelkes, op. cit., refiere que los estudios teóricos sobre la educación para adultos (concepción, condiciones de ejecución y de éxito, problemas, limitaciones y perspectivas) son las áreas de interés que abordan las agencias internacionales, mientras que los estudios operativos (costos, métodos, contenidos) los abordan las agencias nacionales. p. 465.

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

A lo largo de este trabajo nuestro interés fue com\_ partir las experiencias de los autores en el INEA, a partir - de sus funciones como técnico u operativo, respectivamente. - La necesidad de analizar el grado o alcance de intervención y desarrollo profesional del psicólogo en un ámbito institucio\_ nal partía de la consideración de confrontar su formación pro\_ fesional con el área de trabajo.

Reconocemos que la interpretación de los diferentes aspectos que hemos abordado en este trabajo se sustentan en - una concepción ideológica sobre la educación y la disciplina.

Hemos reiterado que no hay neutralidad en el discurs\_ o de la misma manera que no hay objetividad, en sentido posi\_ tivista, en la producción del conocimiento<sup>(44)</sup>. Sin embargo, la no neutralidad no excluye la objetividad, validez y confia\_ bilidad en la producción del conocimiento a través del método

(44) "Ningún conocimiento es objetivo en el sentido de que el conocimien\_ to sea dado exclusivamente por el objeto, de la misma manera que nin\_ gún conocimiento es neutro con respecto a las diversas prácticas --- ejercidas por los grupos humanos" Miguel Escobar. Ibidem. p. 40.

dialéctico. En todo caso debemos reconocer que en toda producción de conocimiento y en la elaboración del discurso está implícita una posición política y emotiva (subjetividad). En todo proceso de conocimiento no se puede negar la subjetividad del individuo, pues ésta es el único camino para llegar a la objetividad, en sentido materialista.

Con estas consideraciones y a manera de conclusión, desarrollaremos algunas tesis finales que especifiquen nuestra posición respecto a la educación para adultos y al desarrollo profesional del psicólogo en esta área de trabajo:

- La educación para adultos en México tiene un sentido político-social que la hace ser un instrumento orientado a la legitimación del sistema social. Quienes pregonan el carácter neutralista y aséptico de la educación para adultos se sustentan en una concepción ideológica-política, independientemente de que ésta sea conciente o no.
- El aumento del rezago educativo (euferismo que enmascara la expulsión de la persona del sistema educativo) en la educación para adultos confirma la tesis que algunos autores sostienen<sup>(45)</sup> en el sentido de que el problema del analfabetismo -y de la educación básica, añadiríamos- no es un problema propiamente pedagógico, sino po

(45) Cfr. Miguel Escobar. *Ibidem*, p. 30; cfr. Carlos A. Torres. *Op. cit.*, p. 223; cfr. Pablo Latapí. *Op. cit.*, p. 34.

- lítico que tiene su explicación en el modelo de producción capitalista, y que su solución real sólo será posible en la medida en que se resuelva esa contradicción.
- La educación para adultos se concibe como un compromiso por parte del Estado de atender a toda la población que ha sido rezagada (expulsada) del sistema educativo, ubicando la incorporación de los adultos como un problema personal que será resuelto con "el entusiasmo y la dedicación de los asesores". De esta manera la capacitación se ha definido como preparar la conducción eficiente de los grupos, sin reconocer la potencialidad del educador como agente educativo y no sólo como aplicador de técnicas y materiales.
  - Para el INEA la problemática de la capacitación está determinada por factores como la cantidad de personas a capacitar, por la dispersión de las localidades, por la calidad que requieren los cursos, y muy especialmente por el tiempo. La problemática de la capacitación no tiene nada que ver, desde la perspectiva institucional, ni con los problemas reales a los que se enfrentan los educadores en su práctica educativa, ni con los materiales y los métodos de aprendizaje que pretenden tener una validez universal. Todo se reduce a un problema de cantidad, dispersión y tiempo, sin que la calidad de

los cursos tenga un referente más concreto.

Así, el Instituto explica el aprendizaje de los adultos reduciendo su problemática a sus características personales, de manera que las soluciones se reducen también a consejos de cómo motivarlos.

- Los aspectos que influyen para el incumplimiento de las metas tienen orígenes diversos, pero los más importantes se derivan de la estructura técnico-administrativa del Instituto, que van desde la contratación por ciclos, la separación operativa entre niveles educativos, la asignación de metas elevadas y el carácter temporal y voluntario del personal operativo.
- El INEA pretende interpretar la participación social como la puerta abierta para olvidar sus funciones de promover, organizar e impartir la educación a los adultos, trasladando esa responsabilidad a Patronatos y Asociaciones que apelan al espíritu y misticismo del voluntariado nacional.
- Resulta lógico que un llamado a realizar una gran campaña de la educación para adultos no tenga eco en una situación económica y social como la que atraviesa México, por lo que el INEA se ha visto obligado a la contratación de personal para el logro de las metas que se ha propuesto, así como a la utilización de prestadores de servicio social.



- El problema en la educación para adultos no es el profesionalista, sino que el Instituto, que poco a poco fue de formándose. El profesionalista está sujeto a los vaivenes de la política educativa, que a su vez está sujeta a -- los vaivenes del Director en turno y de los compromisos de tipo político que haga. El profesionalista que realiza funciones técnicas u operativas no tiene alicientes ecó nómicos (el CTZ apenas gana dos salarios mínimos y el - segundo percibe como "gratificación" la cuarta parte de un salario mínimo). El Coordinador Regional es de con- fianza, lo que quiere decir que está sujeto a la descon fianza que le tenga el Delegado o superior en turno. Co mo el Delegado utiliza su puesto como trampolín políti co y sólo busca que no haya problemas, cambia a los --- Coordinadores Regionales a voluntad, para evitarse pro- blemas. Muchos profesionalistas de probada capacidad han renunciado en el INEA ante los bajos sueldos que perci- ben, otros lo han hecho al negarse a desarrollar funcio nes diferentes para los cuales fueron contratados, o -- porque la sobrecarga de trabajo rebasa su capacidad de atención, o por no encontrar un punto de coincidencia entre su función laboral y su formación profesional.
- En la educación para adultos, en particular en el INEA, el papel del psicólogo se ha modificado en sentido in- verso al que originalmente desempeñaba. Las funciones de

investigación, planeación, intervención y evaluación -- han sido sustituidas por funciones burocráticas-administrativas que desvirtúan y devalúan su formación y ejercicio profesional.

- El psicólogo tiene un papel y un encargo social implícito en su formación profesional. En el INEA, como en cualquier otra área de trabajo profesional, el psicólogo tiene un rol prescrito para desarrollar su labor. -- Cuando el psicólogo -que tiene un rol subjetivo (conciencia sobre su profesión)- asume el rol asignado por la institución, esta decisión tiene un sentido ideológico y político, ya sea porque coinciden el rol prescrito con el rol subjetivo, o porque se alude a la neutralidad del profesionista y a su función en la institución.
- El psicólogo no debe convertirse en un profesionista separado de los problemas y dificultades que implica la labor educativa, dedicado sólo a observarlos y a evaluarlos; o lo que es peor, a dejar que otros decidan por él lo que está dentro de su acción disciplinaria. -- Los límites que el mismo psicólogo se impone en su desempeño profesional tienen mayor peso que los límites institucionales, porque los primeros dependen de su posición y concepción ideológica para superarlos y, por tanto, para contribuir al avance de la disciplina y de su desarrollo profesional.

El modelo de formación a educadores de adultos presentado en el capítulo III es una propuesta y un intento para aproximarnos a uno de los aspectos de la educación para adultos que ha sido descuidado por el INEA y que los autores consideramos importante para desarrollarlo.

Consideramos que la elaboración, aplicación y evaluación de dicho modelo estuvo sustentada en las óptimas condiciones y características que presentaba la comunidad. Sin embargo, la mayoría de las comunidades de Tlalnepantla y del estado de México presentan condiciones muy precarias para el trabajo educativo, por lo que dicha propuesta puede tener cierta relatividad para extrapolarse a otro lugar, aunque puede servir como punto de referencia para profundizar en aquellos aspectos de la formación a educadores para los interesados en el tema.

Las dificultades conceptuales y la ausencia de una formación analítica y reflexiva limitó las posibilidades de avanzar y profundizar más sobre los temas. Entendíamos que toda práctica educativa va acompañada de una concepción del hombre y del mundo; que a ésta le subyace una postura político-ideológica y, por tanto, técnico-metodológica. Por lo mismo no pretendimos utilizar como método de trabajo la descalificación del actual método de capacitación del INEA e imponer a priori el nuestro; lo que hicimos fue partir de las contradicciones que surgían en el seminario-taller, de la práctica pro

resional, educativa y personal de cada uno de los participantes, y de lo que iban re-descubriendo en las asesorías que tenían con los adultos. Partimos, por tanto, de una práctica -- concreta, de necesidades y demandas que a lo largo de cinco años de actividad educativa habíamos identificado; de no hacerlo así hubiéramos diseñado un modelo educativo abstracto y -- falsamente neutro.

El desarrollo profesional del psicólogo en la educación para adultos depende, finalmente, de sus expectativas, intereses y posición político-ideológica. Avanzar o estancarse, proponer o conformarse con aplicar lo que otros decidan, investigar o sumirse en el letargo intelectual, son algunas interrogantes que el psicólogo debe responder para explicar su estancamiento o desarrollo profesional en el INEA.

No hay posibilidad de abstraerse del campo laboral y profesional, a menos que el psicólogo se niegue como tal. - El reto es entonces enfrentar el problema y superar las limitaciones institucionales, curriculares y personales que han frenado su desempeño profesional.

El campo de estudio de la educación para adultos es amplio y diverso como para que el psicólogo se circunscriba a repetir y ejecutar mecánicamente lo que la institución le delimita.

Esperamos que este trabajo plantee a los psicólogos

interesados en el área educativa nuevas interrogantes o replanteen las que aquí se abordaron y hagan las consideraciones necesarias. Mario Rueda sintetiza en una frase lo que hemos abordado líneas arriba:

"En la educación el trabajo de los psicólogos deberá tomar en cuenta las características del objeto que trata de estudiar, en lugar de seguir con los límites impuestos por su propia disciplina ... en hacer progresar la explicación, sin eliminar la contradicción y la incertidumbre, sino reconociéndolas, es decir, hacer progresar el conocimiento evidenciando la zona de oscuridad que trae consigo todo saber, es decir, haciendo progresar la ignorancia ... porque la ignorancia reconocida ... profundizada, se vuelve cualitativamente otra cosa que la ignorancia en sí misma"(46).

Este trabajo ha sido un intento por darle una coherencia conceptual a la labor educativa del psicólogo en el INEA, pero reconocemos sus limitaciones; será el conjunto de profesionales quienes determinarán lo correcto o incorrecto, pertinente o inadecuado, importante o superficial sobre lo que hemos abordado aquí.

(46) Mario Rueda. Op. cit., p. 28 (el subrayado es nuestro).

A N E X O S

A N E X O I



Coordinaciones Regionales y Cobertura por Municipios



**AMECAMECA (01)**

- 009 Amecameca
- 015 Atlaucua
- 017 Ayapango
- 022 Cocotitlán
- 024 Ecatepec
- 030 Juchitepec
- 048 Orizaba
- 083 Tamazula
- 089 Tenango del Aire
- 094 Tepetlala
- 103 Tlalnahuapán

**ATIZAPÁN DE ZARAGOZA (02)**

- 013 Atizapán de Zaragoza
- 038 Isidro Fabela
- 040 Nicolás Romero

**ECATEPEC DE MORELOS (03)**

- 002 Acuilman
- 016 Anáhuac
- 023 Ecatepec
- 041 Nopaltepec
- 065 Otumba
- 075 Sr. Martín de las Pirámides
- 091 Tecuámac
- 094 Tlaxcala
- 092 Tzucubacán

**IXTLAHUACA (04)**

- 014 Atlacomulco
- 042 Iztlahuaca
- 047 Jiquipilco
- 048 Jucotitlán
- 054 Mexcala
- 064 El Oro
- 074 Sr. Felipe del Progreso
- 085 Tlaxcohuapán

**JILOTEPEC (05)**

- 001 Azambay
- 003 Acuilan
- 026 Chapo de Mota
- 045 Jilotepec
- 071 Polaxtlan
- 079 Soyamiquilpan de Juárez
- 102 Tlalpán
- 113 Villa del Carbón

**CHALCO (06)**

- 025 Chalco
- 029 Chicoloapan
- 031 Chimalhuacán
- 039 Tlaxpauca
- 070 La Paz

**METEPEC (07)**

- 006 Almoloya del Río
- 012 Atlixpán
- 018 Calnaya
- 019 Capulhuacán
- 027 Chapultepec
- 045 Jalatlaco
- 049 Juchitlango
- 054 Metepec
- 055 Mexicaltzingo
- 062 Ocoyacoac
- 072 Sr. M. Payón
- 073 Sr. Antonio la Isla
- 076 Sr. Mateo Atascos
- 090 Tenango del Valle
- 099 Tlaxcaltzingo
- 101 Tlaxcohuapán

**NAUCALPAN (08)**

- 037 Huixquilucan (norte)
- 046 Huixquilucan
- 057 Naucalpan

**MEZAHUALCOYOTL (09)**

- 011 Azacero
- 026 Chivchar
- 030 Chiconcuac
- 058 Mezahualcoyotl
- 069 Papalotla
- 093 Tepicahuacán
- 099 Totonaco
- 100 Tzucubacán

**TENANCINGO (10)**

- 004 Almoloya de Alquisiras
- 021 Coatepec Harinas
- 040 Lerma de la Paz
- 051 Malinalco
- 063 Orizaba
- 069 Saltopeque
- 081 Tenancingo
- 077 Tenancingo
- 107 Tenancingo
- 111 Villa Guadalupe
- 117 Toluca
- 119 Toluca

**TLALNEPANTLA (11)**

- 020 Coacalco
- 024 Cuautitlán
- 104 Tlalnepantla
- 109 Tultepec
- 109 Tultepec
- 121 Cuautitlán Izcalli

**TOLUCA (12)**

- 005 Almoloya de Juárez
- 051 Lerma
- 067 Otzolotepec
- 087 Temoaya
- 104 Toluca
- 115 Toluca
- 118 Toluca
- 037 Huixquilucan (sur)

**VALLE DE BRAVO (13)**

- 007 Amecameca
- 008 Amecameca
- 032 Donato Guerra
- 041 Tlaxpán del Oro
- 056 Otzolotepec
- 077 Sr. Simón de Guerrero
- 078 Sr. Simón de Guerrero
- 082 Tlaxpán
- 086 Tlaxcohuapán
- 105 Tlaxcohuapán
- 120 Valle de Bravo
- 121 Valle de Bravo
- 124 Villa Victoria
- 126 Amecameca

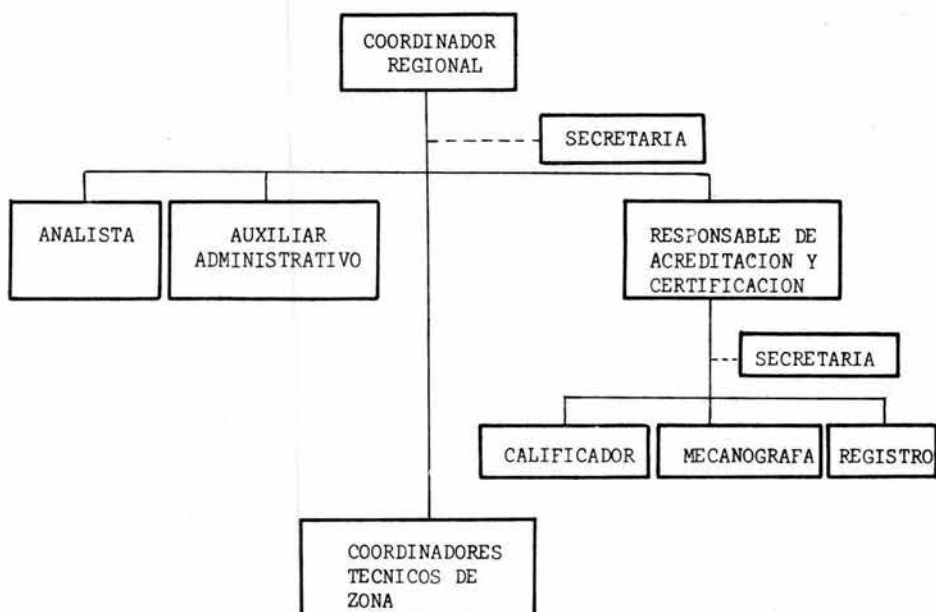
**ZUMPANGO (14)**

- 010 Apaxaco
- 022 Coyotepec
- 025 Zumpango
- 036 Zumpango
- 044 Zumpango
- 053 Huichar Coahuila
- 059 Huichar de Juárez
- 065 Toluca
- 095 Toluca
- 096 Toluca
- 120 Zumpango



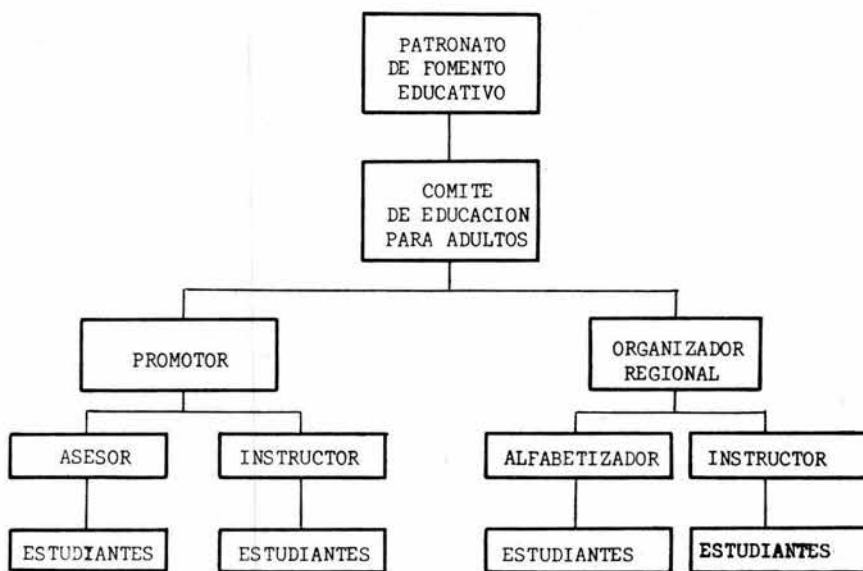
A N E X O    I I

## ESTRUCTURA ORGANICA DE LA COORDINACION



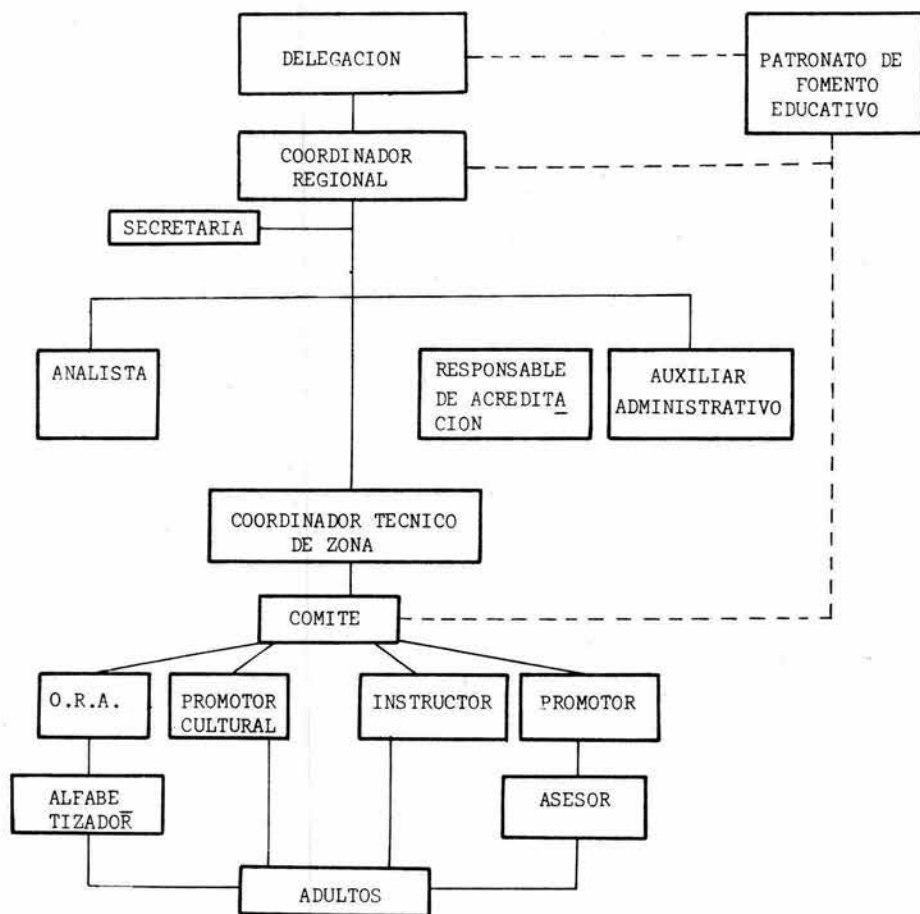
A N E X O    I I I

## ESTRUCTURA ORGANICA DE LA COMUNIDAD



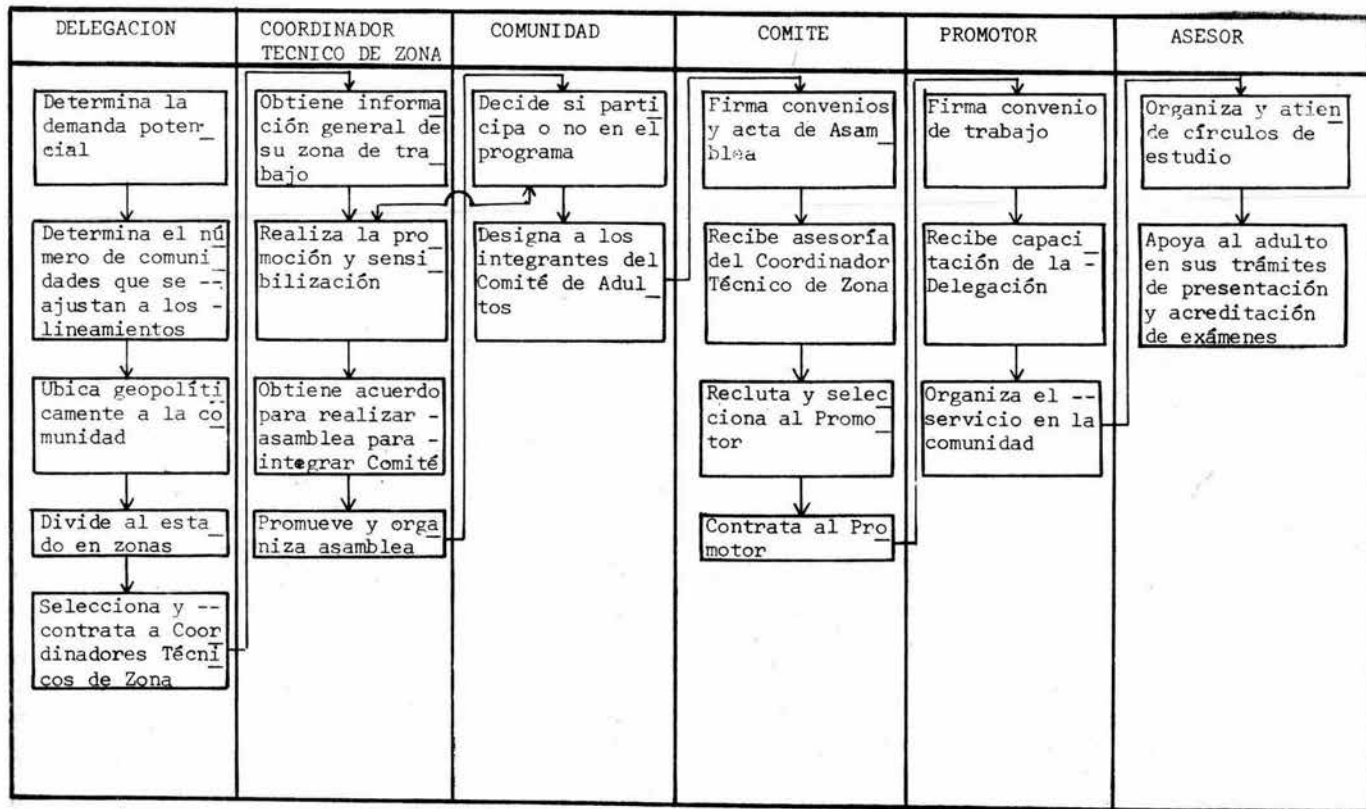
A N E X O IV

## ORGANIGRAMA DE LA COORDINACION REGIONAL Y ESTRUCTURA COMUNITARIA



A N E X O V

DIAGRAMA DE FLUJO PARA PONER EN MARCHA EL PROGRAMA EN LA COMUNIDAD

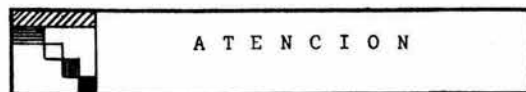
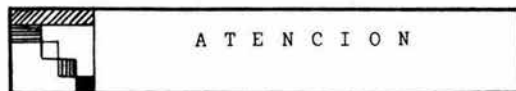
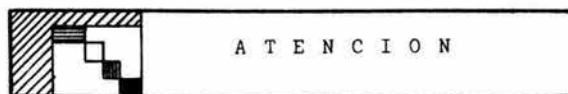
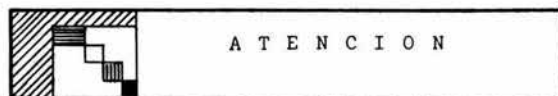
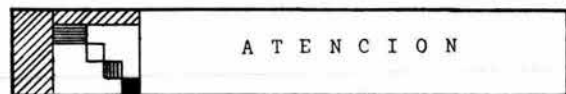









A N E X O VI

CALENDARIZACION DE CICLOS DE ALFABETIZACION  
Y PERIODOS DE EDUCACION BASICA

E F M A M J J A S O N D MESES



-  PROMOCION
-  RECLUTAMIENTO A. O.
-  CONSECUCION LOCALES
-  CAPACITACION
-  DISTRIBUC. DE MATERIALES

## B I B L I O G R A F I A

- Benedito, Gloria. "Rol del psicólogo: rol asignado, rol asumido y rol posible" en: Braunstein, N.; Pasternac, M.; Benedito, G. y Saal, F. Psicología: ideología y ciencia. Siglo XXI, México, 1981, pp. 403-419.
- Carpio, Gabriel. "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994: un golpe para los trabajadores" en: Unidad y Democracia Sindical. Núm. 8. Cuadernos de Divulgación del Magisterio Democrático. México, septiembre de 1990, pp. 22-26.
- Castillo, A.; Castro, L. y Sáenz, A. "Educación de adultos en México" en: Torres, C. Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. CEE. México, 1982, pp. 231-258.
- CEMPAE. Nuevos métodos de enseñanza aplicados a la educación de adultos. México, 1979.
- Contreras, O.; Covarrubias, P. y Desatnik, O. "La función profesional del psicólogo educativo" en: Ducoing, P. y Rodríguez, A. Formación de profesionales de la educación. UNAM-UNESCO-ANUIES. México, 1990, pp. 97-103.
- Contreras, O.; Desatnik, O y Peñalosa, E. "Seguimiento de egresados de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala" en: Foro de evaluación curricular de la carrera de Psicología

- gía de la ENEP Iztacala. ENEPI, México, 1989, pp. 166-171.
- Covarrubias, P. y Tavera, M. "Investigación sobre el perfil profesional del psicólogo" en: Foro de evaluación curricular de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala. ENEPI, México, 1989, pp. 34-50.
- De Anda, María Luisa. "Panorama de la educación de adultos: el caso de México" en: Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo. CNTE-CEE-GEFE. México, 1983, pp. 235-263.
- De Schutter, Anton. "Metodología de la investigación social" en: Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. Patzcuaro, Michoacán. México, CREFAL, 1981, pp. 64-104.
- Durkheim, Emile. Educación y Sociología. Ed. Argentina, México, 1974.
- Escobar, Miguel. "Capacitación y liberación (hacia una educación liberadora)". CENAPRO. México, marzo de 1981, pp. 1-49.
- Escobar, Miguel. "La educación para adultos: otra estrategia del sistema capitalista". ENEPI. México, mayo de 1981, pp. 1-20.
- Escobar, Miguel. Educación participativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil. Facultad de Filosofía

y Letras-UNAM. México, 1990.

- Fernández, Adolfo. "La educación de adultos en México 1979-1983". Foro Universitario. Núm. 39. México, febrero de 1984, pp. 61-68.
- Freire, Paulo. Cartas a Guinea Bissao. Siglo XXI, México, - 1977.
- Grabowski, Stanley. "La educación continua en las profesio\_ nes" en: Educación de adultos. Trillas, México, 1987, pp. - 95-103.
- Ibarrola, María de. "Sociedad y educación contradictoria. - Análisis social de la educación en México" en: Cuadernos de Investigación Educativa. Núm. 2. IPN, noviembre de 1981, pp. 1-35.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Capaci\_ tación INEA. Núm. 4. SEP, mayo de 1988, 38 p.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. El Mo- delo Conceptual del Instituto. Dirección Técnica del INEA, noviembre de 1982.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Gufa - para el Coordinador Técnico de Zona. México, 1987.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Cuader\_ nos de materiales para el promotor en atención a la demanda. México, 1984.

- Latapí, Pablo. "El alfabeto inútil" en: Proceso. Núm. 451. 24/06/85, pp. 34-39.
- Larroyo, Francisco. Historia comparada de la educación en México. Ed. Porrúa, México, 1977.
- Poder Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México, 1989, 202 p.
- Ribes, Emilio. "La carrera de Psicología en la ENEP Iztacala: breve reseña histórica" en: Ribes, E.; Fernández, C.; Rueda, M. y López, F. Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Trillas, México, 1980, pp. 47-71.
- Rueda, Mario. "Características del discurso sobre la educación: el caso de los psicólogos educativos" en Perfiles Educativos. Núm. 33. México, julio-agosto-septiembre de 1986, pp. 19-30.
- Schmelkes, Silvia. "La investigación sobre educación de adultos en América Latina" en: Torres, C. Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. CEE. México, 1982, pp. 463-481.
- Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados. Educación para Todos, México, 1978.
- Torres, Carlos. "Alianzas de clases y educación de adultos en América Latina: hipótesis para una investigación" en: -- Ensayos sobre educación de adultos en América Latina. CEE. -

México, 1982, pp. 201-229.

- Vidal, Susana. "Educación de adultos en México. Antecedentes históricos en México. Revista Educación. Vol. VII, Núm. 35. México, CNTE, 1981.
- Zardel, Jacobo. "El curriculum como proyecto académico: sus mitos. Psicología Iztacala" en: Ducoing, P. y Rodríguez, A. Formación de profesionales de la educación. UNAM-UNESCO-ANUIES. México, 1990, pp. 149-159.