



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN**

**SEGUIMIENTO AL DESEMPEÑO DOCENTE
DEL CAPACITADOR - TUTOR, DURANTE
LA OPERACION DE LOS PROGRAMAS
EDUCATIVOS DEL CONAFE**



MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

P R E S E N T A :

ALEJANDRA CORONA VARGAS

México, D. F.

1993

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

PAG.

INTRODUCCION.

1. MARCO HISTORICO Y CONCEPTUAL.....	
1.1 Reseña Histórica sobre la Educación rural en México.....	5
1.2 Conceptualización de la Educación Comunitaria.....	12
1.2.1 Definición.....	12
1.2.2 Características.....	13
1.2.3 Objetivos.....	14
1.2.4 Metodología.....	16
1.2.5 Concepto de Educación Comunitaria en el Marco de la Consulta Nacional para la Modernización Educativa.....	18
2. MARCO INSTITUCIONAL.....	20
2.1 Creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo.....	20
2.2 Aspecto Jurídico.....	20
2.3 Atribuciones del CONAFE.....	21
2.4 La Tarea Educativa del CONAFE.....	22
3. PROBLEMÁTICA: BASE DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA.....	26
4. METODOLOGIA UTILIZADA EN LA INVESTIGACION.....	34
5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.....	42
5.1 Procedimientos Operativos de las Delegaciones.....	42
5.2 Tipo de Esquema de Participación.....	58
5.3 Características de los Perfiles del Capacitador-Tutor.....	65
5.4 Niveles de Eficiencia del Capacitador-tutor.....	76

	PAG.
5.5 Relación entre Perfiles y Eficiencia.....	80
6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION.....	84
7. ANALISIS DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL.....	86
7.1 Autoevaluación.....	86
7.2 Crítica Institucional.....	86
7.3 Análisis Global.....	86
ACLARACIONES AL TEXTO.....	118
MATERIAL DOCUMENTAL DE APOYO.....	120
ANEXOS.....	124

INTRODUCCION

El tema seleccionado para la Memoria Profesional que aquí se presenta constituye un trabajo de investigación, realizado en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) durante dos ciclos escolares consecutivos: 1990-1991 / 1991-1992.

Dicha investigación se realizó a través de un equipo interdisciplinario integrado por dos psicólogos, una pedagoga y personal especializado en estadísticas y cómputo.

Mi participación estuvo presente en todas las etapas de la investigación. A partir del propio diseño, durante el desarrollo y en la interpretación y análisis de resultados.

Dicho lo anterior y con el propósito de contextualizar el marco institucional en el que surge la investigación que aquí se presenta como Memoria de Desempeño Profesional; se describe a continuación una breve reseña.

El CONAFE es una institución descentralizada de interés público creada en el año de 1971, con la encomienda de buscar alternativas de educación adecuadas a la población infantil de las pequeñas comunidades rurales aisladas y dispersas, que se encuentran en toda nuestra República Mexicana.

Para diseñar el modelo educativo que actualmente sigue operando, el

CONAFE retomó una de las experiencias educativas sobresalientes en la historia de nuestro país: La Escuela Rural Mexicana

De esta manera el servicio educativo que el CONAFE ofrece a las pequeñas comunidades rurales, se dirige a niños entre 5 y 14 años de edad a través de dos tipos de programas denominados: PREESCOLAR COMUNITARIO Y -- CURSOS COMUNITARIOS. Ambos programas se llevan a cabo con una estructura diferente a la educación que se imparte en la Secretaría de Educación Pública.

Para desarrollar directamente los programas educativos con los niños, el CONAFE promueve entre jóvenes egresados de secundaria, la prestación de un año de servicio social en la tarea docente.

Durante este año de servicio, la institución ofrece un estímulo económico mensual y al término del mismo, otorga una beca por tres años para que dichos jóvenes continúen sus estudios a nivel medio superior (bachillerato) o terminal medio (especialidad técnica) según sea su preferencia.

Los jóvenes egresados de secundaria que deciden realizar una labor educativa, con niños de preescolar o cursos comunitarios, se denominan -- INSTRUCTORES COMUNITARIOS.

Si bien la labor de un instructor comunitario es principalmente el servicio educativo con la infancia, desarrolla también uno de los principios que fundamenta el CONAFE: LA EDUCACION COMUNITARIA, la cual impulsa

con la población; no sólo involucrando a los padres en la educación de sus hijos sino trabajando con ellos, haciéndolos partícipes de actividades sociales, de salud, recreación y cultura.

Si en el transcurso de un año de servicio el instructor comunitario demuestra responsabilidad e interés a la labor encomendada, se le invita a participar por un año más, en calidad de CAPACITADOR TUTOR.

El instructor comunitario y el capacitador-tutor, son dos figuras docentes que forman parte del personal revolvente de la institución; se denomina así porque su permanencia es por un periodo determinado y la labor educativa que realiza es en calidad de prestador de un servicio social.

Para que ambas figuras docentes realicen sus funciones respectivas, se les brinda un curso de capacitación en tiempos y periodos distintos.

La capacitación que brinda el CONAFE al personal responsable de toda la actividad educativa que implica el servicio que ofrece, se lleva a cabo a través de un sistema denominado "Capacitación en cascada". Esta se inicia con la capacitación que el personal especializado de oficinas centrales proporciona a nivel nacional, al personal técnico de las 31 delegaciones estatales: Jefes de Programas educativos y Coordinadores Académicos.

Posteriormente el respectivo personal técnico de cada delegación capacita a los futuros capacitadores-tutores, durante el mes de junio y en

un lapso de 15 días establecidos normativamente.

Finalmente el capacitador-tutor es la figura docente responsable de capacitar a los instructores comunitarios en un periodo de dos meses: Julio y Agosto.

Ante la descripción del sistema anterior y con el propósito de enmarcar mejor la figura docente de Capacitador-Tutor, se puede decir que este docente tiene como funciones: capacitar y asesorar técnica y pedagógicamente la labor que desempeñará el instructor comunitario, el cual es -- responsable directo de concretizar el desarrollo de los programas educativos con los niños, así como de colaborar en la integración de la comunidad.

Por ser el capacitador-tutor una de las figuras docentes relevantes dentro del desarrollo operativo de los programas educativos, se consideró pertinente realizar un estudio que no sólo diera cuenta y seguimiento de su desempeño docente, sino también valorara los aciertos y/o corrigiera - las posibles fallas con la finalidad de optimizar sus funciones en beneficio del servicio educativo que ofrece el CONAFE.

1. MARCO HISTORICO Y CONCEPTUAL

Considerando que el CONAFE adopta como práctica de su modelo pedagógico, elementos de la escuela rural mexicana, y como principio de su quehacer pedagógico la educación comunitaria; el presente apartado integra de manera sintética, los hechos históricos más sobresalientes de la escuela rural en México, y la conceptualización de educación comunitaria que la institución ha establecido.

1.1 *Reseña Histórica sobre la Educación Rural en México.*

Aunque en México ya existían experiencias relacionadas a la educación rural, es hasta el año de 1910 donde se ubica el antecedente inmediato de la escuela rural: la escuela rudimentaria; mediante la cual se pretendía que el indígena "contribuyera al progreso de la nación, enseñándole a hablar y escribir en castellano, así como ejercitar las operaciones fundamentales más usuales de la aritmética." [1]

En 1917 la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, -- planteó el proyecto Nacional que en particular en su artículo tercero establecía la educación como elemento importante para lograr el desarrollo del país."

"La enseñanza es libre; pero será laica la que se otorgue en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria

[1] Subdirección de Desarrollo. Marco Conceptual. p. 8

elemental y superior que se imparte en los establecimientos particulares ...En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente enseñanza primaria." (2)

A partir de entonces, los primeros gobiernos posrevolucionarios se caracterizaron por sustentar un proyecto político, económico, social y -- cultural que en palabras de Concepción Jiménez Alarcón "postuló principios nacionalistas de independencia económica, limitó la participación ex tranjera, favoreció la autonomía nacional, se propuso impulsar el proceso de modernización del país, trató de ofrecer educación a los grandes sectores populares, enarboló la bandera del nacionalismo con el rescate de las culturas indígenas y popular, como contrapuesta a lo que se consideraba -- predominante en el país: la desigualdad y la desintegración económica, étnica y cultural." (3)

Desde esta perspectiva, las décadas de los años veinte y treinta, se caracterizaron por un destacable auge en la historia de la educación rural en México.

Durante el gobierno del General Alvaro Obregón (1920-1924), se constató el impulso de la educación rural. En este periodo hay que recordar que se estableció la Secretaría de Educación Pública, dirigida por el -- Lic. José Vasconcelos, cuyo cometido en ese entonces fue educar a los ni-

[2] Subdirección de Desarrollo. Marco Conceptual. p. 8.

[3] Concepción Jiménez A. Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana pp. 9-10

ños y jóvenes, redimir a los indios e ilustrar a todos, difundiendo una cultura nacional.

"Las prioridades educativas de esta época, fueron articular el proceso educativo con un nacionalismo que integrara las herencias indígenas e hispanas, así como impulsar el programa de educación campesina como la nueva escuela rural." (4)

En 1923 reciben formalmente educación las comunidades a través de -- las llamadas "casas del pueblo", las cuales concebían como elemento esencial el desarrollo de la comunidad y de la nación en pro de la homogeneidad entre las distintas castas.

También surgieron las misiones culturales cuyo propósito fue difundir la acción educativa por toda la República. Esto se lograba por medio de maestros misioneros que recorrían el país, localizando los núcleos indígenas y/o mestizos, estudiando las necesidades de las regiones del territorio y organizando con base a ellas, los servicios educativos. "Su -- función principal fue el mejoramiento económico de las familias, mediante la difusión de técnicas agrícolas y pequeñas industrias." (5)

Por lo anterior se puede afirmar que la educación en esos tiempos, -- se adaptaba realmente a los requerimientos de las comunidades campesinas reflejándose esta situación en actividades de alfabetización, creación de

(4) Subdirección de Desarrollo. ob. cit. p. 10.

(5) Idem.

centros culturales y evidentemente, en la creación de escuelas rurales.

Durante el gobierno del General Elías Calles (1924-1928), las misiones culturales continuaron como escuelas normales ambulantes debido a que se conjuntó un grupo de expertos en agronomía industrial y trabajo social, que visitaban al país y capacitaban al maestro rural, tomando a la escuela y a la propia comunidad "como un laboratorio en donde ésta aprendía a resolver sus propios problemas." (6)

En este periodo se consolidó la educación rural bajo los siguientes principios:

- La organización de la comunidad como base fundamental.
- La comunidad como unidad social activa.
- Los programas de trabajo como resultado de la propia estructura comunal.
- La acción de dichos programas como permanente y no esporádica o temporal.
- La organización y encausamiento de las actividades comunales se asumían como responsabilidad de la escuela rural.

En el año de 1925 se crean las escuelas agrícolas cuyo propósito estaba basado en la enseñanza de formas para la vida: "enseñar produciendo". Se le daba gran importancia a la práctica en los huertos y granjas así como organizar las escuelas por comités en parcelas.

(6) Idem.

El contenido de la política educativa en el periodo Callista, continuó con la misma perspectiva, es decir; pretendía una relación directa entre educación/desarrollo; educación/economía y educación/mejoramiento del nivel de vida.

Durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas (1928-1934), la educación rural cuenta con un nuevo impulso.

En 1934 se reforma el artículo 3o. constitucional en los siguientes términos:

"La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, - para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto nacional y exacto del universo y la vida social." (7)

A partir de este principio se fortalecieron las escuelas normales rurales orientando la formación de los maestros en tres áreas fundamentales: prácticas de campo; trabajos de oficina; educación física y artística.

Paralelamente a las escuelas normales rurales y por conducto de la - Secretaría de Agricultura y Ganadería, se crearon las centrales agrícolas para capacitar técnicamente a los que se dedicaban a la explotación de la tierra.

(7) Ibidem. p. 13.

En diciembre de 1939 con base al artículo tercero socialista se - - aprueba su ley orgánica; Esta, más que introducir innovaciones consolidaba las experiencias de cinco años de trabajo.

En los primeros años del régimen presidencial del General Avila Camacho (1940-1946), la educación continuó orientada por los postulados de la ley orgánica de 1939, sin embargo en la práctica se le atribuyeron nuevos aspectos organizativos y objetivos a las misiones culturales; ahora no sólo estaban destinados a los medios rurales sino también a los periféricos en las ciudades, de tal manera que a través de ellas se pudiera apoyar la campaña Nacional de Alfabetización, ayudar a los maestros rurales y cooperar en la evaluación socioeconómica del campesino y obrero.

El 15 de octubre de 1946, antes de finalizar el periodo del General Avila Camacho, se declaró reformulado el artículo 3o. Constitucional en - cuyo texto se establecía lo siguiente:

"La educación que imparta el Estado/Federación, Estados y Municipios; tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional." (8)

A partir de este momento y hasta nuestros días, los periodos presidenciales han reservado un espacio al ámbito educativo en el medio rural, sin embargo se encuentra incerto dentro de las prioridades de la educa--

(8) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. p. 8

ción básica para todos los mexicanos, sin contar con un renglón especial las zonas rurales.

Recordando algunos planes y programas, se enlistan los siguientes:

- El plan de once años durante el gobierno del Lic. Adolfo López Mateos (1958-1964).

- Programas de telesecundaria y radio primaria así como las escuelas tecnológicas agropecuarias en el periodo presidencial del Lic. Gustavo -- Díaz Ordaz (1964-1970).

- La Reforma Educativa impulsada por el Lic. Luis Echeverría Álvarez (1970-1976).

- El discurso presidencial del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado - -- (1982-1988), sobre la revolución educativa acorde a la estrategia de cambio estructural en la economía del país.

- En nuestros días la Modernización Educativa y el Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica con el actual presidente de México: Lic. Carlos Salinas de Gortari; quien establece la educación media básica (secundaria) con carácter obligatorio y reestructura entre - - otros artículos constitucionales el artículo 3o.

Aunque la intención de este apartado sólo fue reseñar lo más relevante de la educación rural en México, consideré que valía la pena cerrar este punto aunque de manera somera, con la trayectoria que ha ido desarro--

llando la educación básica en nuestro país y hasta nuestros días.

1.2 Conceptualización de la Educación Comunitaria.

Tomando en cuenta que la educación comunitaria es el principio filosófico que sustenta el quehacer educativo del CONAFE, la conceptualización que enseguida se expone comprende la definición del término, las características, los objetivos y la metodología que institucionalmente se establecen.

Como cierre de este apartado, se integra también la conceptualización de la educación comunitaria en el marco de la consulta nacional para la modernización del sistema educativo.

1.2.1 Definición.

Institucionalmente la educación comunitaria se define como "un proceso formativo integral que tiene como finalidad desarrollar y promover aprendizajes relacionados con la vida comunitaria, por lo que recupera tanto los conocimientos tradicionales como conocimientos innovadores." (9)

Se dice además que al considerarse la educación comunitaria como un proceso nacional que se genera en los sujetos a partir de sus experiencias, se le imprime un carácter abstracto que se presenta como ideal a se

(9) Departamento de Desarrollo Comunitario. La Educación Comunitaria en el CONAFE. p. 4.

guir y para hacerlo realidad, requiere definir esferas de actividad concreta en la comunidad, tales son: la producción, el bienestar, el intercambio económico, la instrucción y la cultura entre otros.

La educación comunitaria entendida como un proceso, requiere una continuidad de estrategias e integra diferentes etapas de desarrollo, por lo tanto, no es posible esperar "productos observables o tangibles" de manera inmediata, pues éstos sólo pueden ser una pieza del mismo proceso. (10)

1.2.2 Características.

Institucionalmente se dice que la principal característica de la educación comunitaria es la construcción y apropiación de los aprendizajes - de manera colectiva, cuyo fin último es fortalecer la organización y la autogestión de la comunidad.

Entre otras características CONAFE establece las que a continuación se enlistan. (11)

La educación comunitaria conceptualiza a la comunidad como una totalidad compuesta de diversos grupos interactuantes. En este sentido, la comunidad es capaz de ser gestora de su propio desarrollo a través de la organización y participación de los miembros que la componen, partiendo -

(10) Idem.

(11) Departamento de Desarrollo Comunitario. ob. cit. p. 6

de sus propias costumbres y formas de vida para la satisfacción de sus -
propias necesidades.

Si bien la comunidad tiene la posibilidad y potencialidad de actuar en función de su desarrollo, se requiere de un promotor que les apoye; ya sea un agente externo o un miembro de la comunidad. El promotor tiene como función impulsar a los grupos o individuos para que develen por sí mismos la realidad, la expliquen, propongan y generen acciones que contribuyan a modificarla.

En el CONAFE, los instructores comunitarios pretenden realizar esta función, llevando a cabo junto con los integrantes de la Asociación Promotora de Educación (APEC), la detección de necesidades de la comunidad para posteriormente, con la asesoría del personal de la delegación estatal correspondiente, pueda orientar a la población en la gestión con otras -- instituciones que puedan otorgar apoyo para solucionar las necesidades -- más inmediatas de la comunidad.

1.2.3 Objetivos.

En el CONAFE la educación comunitaria en el marco legislativo tiene los siguientes objetivos. (12)

- Desarrollar procesos autogestivos a partir de la organización, participación y formación de una conciencia crítica, reconociendo la igual--

(12) Subdirección de Desarrollo. ob. cit. pp. 39-40

dad de los sujetos educativos en la toma de decisión, para la solución de problemas que afectan a su propia comunidad.

- Desarrollar procesos de aprendizaje vinculados a la vida comunitaria en lo que respecta a la producción y bienestar social de los habitantes de la comunidad, de tal manera que se atienda a sus problemas e intereses, pero que al mismo tiempo les permita construir y apropiarse de - - otros conocimientos para generar sus propios procesos de desarrollo.

- Contribuir a una mejor distribución de los recursos, promoviendo - formas de trabajo que armonicen al hombre (satisfacción/trabajo) y que -- propicien la participación del sujeto educativo en la toma de decisiones respecto a los procesos de producción.

- Recuperar el carácter histórico a partir del conocimiento de su pasado, con la finalidad de fortalecer el sentido de pertenencia e identi-dad de las comunidades en el contexto nacional.

- Contribuir a la revaloración del conocimiento y la sabiduría popular, reconociendo que las comunidades no son mejores sujetos receptores - dentro del proceso educativo comunitario.

- Continuar facilitando el acceso a la educación elemental a la po-blación infantil.

1.2.4 Metodología.

Por las características que subyacen a la educación comunitaria, la metodología que se plantea para su operacionalidad responde a ellas; es - decir, es una metodología que parta de la realidad concreta de la comunidad; identifica al hombre como ente creador y transformador de su propia realidad; posibilita que las comunidades definan sus proyectos de acuerdo a su propio proceso de desarrollo; abre la posibilidad de establecer un - vínculo adecuado entre tradición e innovación, cultura popular y cultura universal; fomenta un conocimiento crítico y científico adecuado a los re querimientos de las problemáticas comunitarias; orienta hacia el logro de los propósitos filosóficos, sociales, culturales, políticos y económicos de la educación. Es decir por todo lo anterior, la metodología de la edu cación comunitaria apoya la construcción de respuestas integrales a la -- problemática concreta de la comunidad. [13]

Por tanto, la metodología es de tipo participativa y autogestiva integrando como procesos metodológico los siguientes pasos:

- Diagnóstico. Acercamiento inicial a través del cual se pretende - que el promotor cuente con un panorama general de la comunidad, identifi cando individuos, grupos y sectores. Conjuntamente con aquella, identifi cará de manera reflexiva la realidad y su problemática, a partir de la -- comprensión de las formas de vida, de organización y valores de la propia comunidad.

[13] Ibidem. pp. 40-41

- Programación. A partir de la información recabada en el diagnóstico, el promotor identifica de manera colectiva, la forma más adecuada de resolver los problemas detectados. Con base a esto se elabora un programa de acciones o tareas a desarrollar, durante un tiempo determinado y -- con una forma de organización específica definida por la comunidad.

- Operación. Implica llevar a cabo las acciones planteadas en la -- programación, de tal manera que están incluidas en un proceso que articula las acciones y propicia con ello la necesidad de investigación, organización y gestión, para desarrollar nuevos procesos que podrán ser recuperados.

- Evaluación. Implica no solamente la contabilidad de las acciones que se llevan a cabo, sino también la recuperación y valoración de los -- procesos mediante los cuales éstas fueron posibles.

- Reprogramación. Dentro del proceso dinámico de la educación comunitaria, no se puede hablar de una programación lineal de actividades, -- más bien resulta necesario que éstas adquieran nuevos matices a partir de su valoración y articulación en el proceso formativo de la comunidad.

- Seguimiento. La recuperación de la información planteada en los -- momentos precedentes, forma parte de lo que sería el seguimiento como parte de una estrategia facilitadora de la programación de las acciones. -- Conlleva la presencia continua de los diversos agentes que intervienen en el proceso educativo a nivel de la comunidad y regionalmente.

1.2.5 Concepto de Educación Comunitaria en el Marco de la Consulta Nacional para la Modernización Educativa.

Confiriéndole la responsabilidad al Consejo Nacional de Fomento Educativo el analizar lo relacionado a la educación comunitaria en la Consulta Nacional para la modernización del sistema educativo; aquél llevó a cabo encuestas, foros y consultas a expertos cuyos resultados más sobresalientes se resumen en los siguientes puntos. (14)

- Aunque no existe una definición unívoca de educación comunitaria, hay consenso en señalar que posee los siguientes elementos característicos: tiene como punto de partida la realidad específica de la comunidad y los intereses de sus habitantes; impulsa la organización y la toma de conciencia; busca mejorar las condiciones socioeconómicas de las localidades rurales respetando su cultura y su entorno ecológico; promueve la participación de la comunidad en la detección de sus necesidades y en la propuesta de soluciones a su problemática.

- El objetivo último de la educación comunitaria es contribuir al desarrollo y modernización de las comunidades, ya que además de impulsar las actividades educativas de las zonas rurales marginadas, propicia de manera directa el mejoramiento económico y social de las comunidades y -- por tanto, del país en general.

(14) SEP / CONAFE. Consulta Nacional para la elaboración del programa de Modernización del Sistema Educativo. Educación Comunitaria. pp. 89-90

- La Educación comunitaria contribuye de manera notable a la revaloración y conservación de las culturas tradicionales y reconoce que la pluralidad es el camino hacia la consolidación de una identidad nacional.

- Aunque los programas de educación comunitaria del CONAFE han alcanzado relevantes logros en lo que respecta a la enseñanza, queda mucho por hacer para mejorar la calidad de vida de los habitantes e impulsar el proceso de desarrollo..

- La coordinación interinstitucional es indispensable para apoyar desde una perspectiva integral dicho proceso. Las comunidades deben tener un papel activo en el proceso de concertación, pues hasta el momento el papel que han desempeñado ha sido más de receptoras que de promotoras.

- El eje metodológico de la educación comunitaria es la investigación participativa en su sentido amplio; consiste básicamente en propiciar que las comunidades investiguen su problemática y propongan en función de este análisis, las acciones necesarias para transformar la realidad.

2. MARCO INSTITUCIONAL.

2.1 Creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Por decreto presidencial el día 9 de septiembre de 1971, fue creado - el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que tiene por objeto allegarse de recursos complementarios, económicos y técnicos; nacionales y extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país, así como la difusión de la cultura mexicana en el exterior.

2.2 Aspecto Jurídico.

El sustento principal en el rubro de legislación educativa es el artículo tercero constitucional reformado en 1946. A partir de éste, en el año de 1973 se define la Ley Federal de educación que norma todo lo relacionado con la actividad educativa en el país.

Para orientar el funcionamiento del CONAFE y específicamente de la educación comunitaria, se cuenta con el decreto de creación del CONAFE; el acuerdo No. 85 que autoriza el programa de cursos comunitarios; los convenios de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), así como los convenios que se establecen con los jóvenes que prestan su servicio social como docentes.

2.3 Atribuciones del CONAFE.

En el artículo segundo del decreto de creación del CONAFE ⁽¹⁵⁾, se define que para el debido cumplimiento de sus objetivos, el Consejo tendrá las siguientes atribuciones:

- Establecer los medios e instrumentos para obtener o generar los re cursos económicos necesarios.

- Administrar los recursos obtenidos, destinándolos al impulso de ta reas educativas y culturales.

- Investigar, desarrollar, implantar, operar y evaluar nuevos mode los educativos que contribuyen a expandir o mejorar la educación y el nivel cultural en el país, de acuerdo a los lineamientos que al efecto de termina la Secretaría de Educación Pública.

- Participar conforme a las disposiciones legales aplicables en so ciedades mercantiles y civiles, asociaciones y en general instituciones - públicas o privadas, nacionales o extranjeras vinculadas con la educación y la cultura, de tal modo que se consiga el mejor cumplimiento de su obje to.

- Fomentar la corresponsabilidad y solidaridad social de los secto res organizados del país para la atención y resolución de los problemas - educativos y culturales.

(15) CONAFE. Normas Jurídicas. pp. 22-23

- Crear y desarrollar medios de participación social destinados a ampliar las oportunidades de educación de la población.
- Contribuir en lo posible, al financiamiento de la educación que im-
parten los particulares, en los términos que establezca la junta directiva.
- Servir de órgano consultivo en materia de financiamiento para fines educativos.
- Colaborar con todas las entidades federativas que lo soliciten, en la planeación de sus financiamientos para fines educativos.
- Prestar servicios administrativos en apoyo a los programas prioritarios del sector educativo.
- Las demás necesarias y pertinentes para el cumplimiento de su objeto.

En la tercera atribución del Consejo se le dan facultades para cumplir con uno de los criterios definidos en el Plan Nacional de Desarrollo Implementar modelos educativos adecuados a las necesidades de la población.

2.4 La Tarea Educativa del CONAFE.

Para desarrollar este apartado he recurrido a una variedad de docu-

mentos y fuentes bibliográficas generadas por la institución ⁽¹⁶⁾, sintetizando lo más significativo.

Se dice que la mayoría de los niños reciben educación en escuelas federales o estatales; sin embargo hay miles de pequeñas comunidades rurales de muy difícil acceso y escasa población a las cuales no se les ha podido proporcionar el servicio educativo regular.

En este sentido al CONAFE se le encomienda la tarea de diseñar y operar modelos educativos que respondan a las características y necesidades de este sector de la población.

Para cumplir con este objetivo, el CONAFE en el marco de la educación comunitaria proporciona servicios educativos a nivel de preescolar y primaria a través de los programas de cursos comunitarios y preescolar comunitario, a niños que de otra manera no tendrían la posibilidad de estudiar.

Por otra parte también otorga apoyo financiero a niños y jóvenes que no cuentan en su comunidad con el servicio de primaria o secundaria que requieren; a través del Programa de Financiamiento Educativo Rural (FIDUCAR).

(16) Fuentes:

- Documento Interno: Características de las comunidades que atiende CONAFE. 1990.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. CONAFE una Década 1987.
- CONAFE/DIE-IPN. Dialogar y Descubrir: La experiencia de ser instructor. 1990.

Asimismo, apoya mediante un sistema de becas en el programa de estudios a docentes, a los jóvenes que hallan prestado un servicio social como instructores comunitarios y/o capacitadores-tutores, para que continúen sus estudios de nivel medio superior o terminal.

Las funciones educativas del CONAFE son de carácter supletorio; esto es, se retira el servicio cuando en la comunidad se puede instalar una escuela federal o estatal.

Para llevar a cabo estas funciones, el CONAFE cuenta con la participación solidaria de jóvenes que teniendo como mínimo la educación secundaria concluida, prestan servicio social como instructores comunitarios, -- llevando la educación a niños de comunidades aisladas del medio rural, logrando la participación de sus integrantes en las acciones encaminadas a propiciar el desarrollo y mejoramiento de sus condiciones de vida. Estos son jóvenes que capacita el CONAFE recibiendo una asesoría mensual durante todo el ciclo escolar a través de los capacitadores tutores.

A cambio de la prestación del servicio social, reciben una beca por tres años que les permite continuar sus estudios. Su participación puede ser por uno o dos años como instructores comunitarios, o bien iniciar su servicio como instructor y prestar un segundo año como capacitador-tutor.

De esta manera el CONAFE cumple su labor educativa, permitiendo el acceso de la infancia a los servicios educativos de primaria y preescolar propiciando el desarrollo de los miembros de la comunidad con acciones --

vinculadas a su formación, bienestar social y productividad; apoyando a jóvenes que por su interés de seguir estudiando, están dispuestos a dedicar uno, dos y hasta tres años de su vida prestando un servicio social -- educativo como instructor comunitario o capacitador tutor.

Las comunidades atendidas por CONAFE son de escasa población y difícil acceso, que deben tener entre 5 y 29 niños en edad escolar o preescolar, y carecer del servicio que ofrece el sistema regular de enseñanza en estos niveles.

Las condiciones de tamaño y lejanía de la mayoría de las comunidades resaltan también características de marginación y difícil acceso a los -- servicios básicos.

Por otra parte, los miembros de la comunidad deben organizarse en la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), que se instala para apoyar la labor docente y la promoción comunitaria que realiza el instructor comunitario.

Dicha APEC se hace responsable de dar hospedaje y alimentación al -- instructor comunitario así como de proveer y/o construir un local para -- que se impartan las clases, todo lo cual implica que la comunidad adquiere un compromiso que no siempre se encuentra en condiciones de cumplir.

3. PROBLEMATICA: BASE DE LA INVESTIGACION REALIZADA.

Considerando que al CONAFE se le ha asignado la responsabilidad de - brindar educación preescolar y primaria a niños de comunidades rurales y de difícil acceso, instrumenta sistemas, programas y métodos que se adecúen a la población que atiende para poder garantizar la calidad del servicio que proporciona.

En este sentido, al ser el capacitador-tutor una de las figuras relevantes que capacitan y asesoran periódicamente a los instructores comunitarios, se hizo imprescindible evaluar las funciones que realiza con el - propósito de optimizar su participación en beneficio de la operación de - los programas educativos.

A partir de que inició la operación del primer programa de cursos comunitarios (1973) y hasta la fecha, han existido diferentes figuras que - han sido las responsables directas de capacitar y asesorar técnica y pedagógicamente al instructor comunitario; las condiciones y el perfil de - aquellas figuras ha variado, respondiendo a necesidades muy concretas de operación, de administración y en relación a aspectos legales en términos laborales.

Los cambios que han registrado dichas figuras, han sido resultado de acuerdos emanados de las delegaciones a través de consultas, foros, reuniones y encuentros tanto a nivel nacional como regional; sin embargo, no han existido estudios que plasmen la trayectoria de este tipo de docentes ni algún tipo de investigación que exponga los aciertos y posibles fallas

que este tipo de figuras tiene durante el desarrollo de sus funciones.

Por estas razones y ante la necesidad de evaluar la eficiencia de la figura del capacitador-tutor (que actualmente cuenta con tres años de estar operando), se decidió llevar a cabo un estudio que además de evaluar su eficiencia y contrastar su perfil, permitiera tomar decisiones en la perspectiva de cambiar el esquema o modificar dicho perfil.

Siendo éstos los principales objetivos que impulsaron el desarrollo de un seguimiento al desempeño docente del capacitador-tutor, y tomando en cuenta ciertas líneas para orientar la investigación, se inició por -- plantear cuestionamientos y problemáticas a priori, contemplando cada una de las etapas donde indirecta o directamente se ve involucrada la participación del capacitador-tutor, durante el desarrollo de su servicio social como tal.

De esta manera, a continuación se enuncian dichas etapas describiendo brevemente cada una de ellas así como planteando cuestionamientos como posibles problemáticas.

- Etapas de Promoción/selección.

La participación (indirecta) de todo capacitador-tutor, inicia con la etapa operativa de promoción/selección, a través de la cual se invita a los instructores comunitarios más sobresalientes a un mayor compromiso como reconocimiento a su labor desempeñada durante su primer año de servicio social. Esto significa que al mismo tiempo que se le selecciona den-

tro de los más destacados, se le promueve a otro nivel "jerárquico": de instructor comunitario que atiende a niños de preescolar o primaria, pasa a tener funciones de capacitador-tutor, atendiendo, capacitando y asesorando a jóvenes instructores comunitarios en la mayoría de los casos de su misma edad y escolaridad, pero que aún no cuentan con la experiencia de ser docente en comunidad.

La promoción y la selección son procesos complementarios de una primera etapa que normativamente se determina en tiempos y periodos específicos y se opera en cada una de las delegaciones.

Si la selección normativamente se basa en los instructores más sobresalientes, interesó conocer en cada delegación: los criterios que utilizaron para determinar niveles de excelencia; la regularidad en el uso de registros de seguimiento; los responsables del llenado de formatos y de determinar criterios; la cantidad de instructores sobresalientes por año; -indagar qué sucede en los casos de no haber existido instructores sobresalientes para cumplir con la meta propuesta normativamente; medidas que se decidieron cuando los seleccionados no aceptaron y problemáticas presentadas con el hecho de aceptar instructores con disposición de colaborar pero sin contar con la característica de ser sobresalientes.

- Etapa de Capacitación al Aprendiz de Capacitador-Tutor.

La capacitación es la segunda etapa donde participa el capacitador-tutor una vez que ha aceptado colaborar por un año más como prestador de servicio social en el CONAFE.

La capacitación que se le brinda a esta figura docente, se realiza en dos periodos diferentes en cuanto a tiempo, objetivos y contenidos.

El primer periodo de capacitación tiene como objetivo brindar elementos técnicos pedagógicos para habilitar al capacitador-tutor en su función como capacitador. Dicho periodo se lleva a cabo en la segunda quincena del mes de junio.

El segundo periodo de capacitación tiene la finalidad de habilitar a esta figura, para desarrollar sus funciones de tutor y asesor de instructores comunitarios. Este segundo periodo de capacitación se realiza en la última semana del mes de septiembre.

La etapa de capacitación es un proceso fundamental para el capacitador-tutor, porque repercute directa y a corto plazo en la operación y desarrollo de los programas educativos.

Por la importancia que reviste esta etapa, interesó conocer los siguientes aspectos: Prioridades en tiempos y contenidos en cada uno de los periodos de capacitación; relación entre antecedentes académicos del capacitador-tutor y su proceso de aprendizaje durante la capacitación; medidas que se tomaron cuando se presentó el problema de deserción; principales causas de este fenómeno; mecanismos de prevención; grado en que se toman en cuenta las necesidades y características del capacitador-tutor para motivar su labor, grado de influencia de las condiciones físicas, materiales y ambientales en la realización de ambos periodos de capacitación;

factores determinantes en la eficiencia de la capacitación y por consiguiente en la calidad de la operación y desarrollo de los programas educativos.

- Capacitación al Aprendiz de Instructor Comunitario.

Como tercera etapa en la que participa el capacitador-tutor durante su servicio social, es la capacitación que imparte a los aprendices de instructor comunitario, a través de la cual deberá poner en práctica las habilidades y conocimientos que le fueron transmitidos en su respectivo curso de capacitación.

Recordando la importancia que tiene esta etapa por la repercusión directa en la operación del servicio educativo, interesó indagar si durante este proceso se le otorgó al capacitador-tutor apoyo técnico pedagógico - asesorando o supervisando su labor, como forma de dar seguimiento al aprendizaje adquirido y sobre todo, para asegurar la calidad del producto terminal que es el desarrollo operativo de los programas.

Otro elemento que al respecto interesó investigar fueron los siguientes aspectos: forma en que el capacitador-tutor reguló los distintos roles y actitudes que adoptó ante su grupo de iguales; es decir, ¿cómo reguló su papel de autoridad sin dejar de lado la importancia que tiene su integración en el grupo?, esto considerando que los integrantes del grupo son de su misma edad e incluso suelen ser mayores en edad y nivel académico; ¿cómo enfrentó también los desniveles académicos que en el grupo se presentaron a fin de homogeneizar los contenidos sin atrasarse en la pro-

gramación respectiva? ¿Cómo abordó el problema de la deserción y la consecuente irregularidad que se presentó con la cantidad de instructores comunitarios que fluctuó durante todo el curso de capacitación.

- Etapa de Tutoría.

La tutoría como otra de sus funciones constituye la última etapa -- donde participa el capacitador-tutor; consiste fundamentalmente en dar -- asesoría técnico-pedagógica durante el desempeño docente del instructor comunitario.

Dicha asesoría se da en dos niveles que se complementan y refuerzan mutuamente. Estos dos niveles son: Reuniones de tutorías mensuales donde se reúnen los instructores comunitarios con su respectivo capacitador-tutor, para exponer tanto los avances programáticos trabajados con los niños, como para discutir y solucionar colectivamente las dudas y problemáticas enfrentadas.

El otro nivel de asesoría que se otorga, son las visitas periódicas y programadas a las comunidades donde se encuentran trabajando los instructores. Estas visitas son realizadas por el capacitador tutor cuando existen problemas que el instructor no ha podido resolver y tienen relación con el grupo de niños que atiende o con las personas de la comunidad puede ser desde el punto de vista de los contenidos a enseñar, el comportamiento y disciplina del grupo y/o las relaciones interpersonales con la población.

Ambas formas en las que se otorga la asesoría, tienen la finalidad de reforzar la capacitación así como de apoyar directamente la labor docente del instructor comunitario.

Desde el punto de vista pedagógico, se asesora el uso adecuado de la metodología y de los contenidos de cada programa en sus respectivas áreas así como también el uso adecuado de las técnicas de enseñanza-aprendizaje.

En el aspecto técnico se revisa y asesora el llenado de registros y formatos, la planificación de los contenidos y la distribución de tiempos entre éstos y las actividades.

La tutoría como función complementaria al proceso de capacitación es importante porque fortalece la operatividad de los programas en la acción directa; por tal razón interesó conocer: la forma en que el capacitador-tutor la llevó a cabo incidiendo en las siguientes interrogantes: Considerando su experiencia como instructor comunitario ¿Qué elementos pudo rescatar para su función de tutor?; ¿se podría afirmar que la experiencia vivida garantiza de antemano una adecuada asesoría técnico/pedagógica?; - - ¿Cómo se definió y llevó a la práctica la función de asesoría?; ¿qué apoyos recibió el capacitador-tutor para llevar a cabo esta función, es decir, qué respaldo tuvo del personal técnico de la delegación para solucionar problemas que le fueron difíciles de enfrentar?.

Todo lo hasta aquí mencionado en cada una de las etapas donde participa el capacitador-tutor, tuvo la finalidad de ubicar posibles problemáticas durante el desarrollo de su servicio social y en el desempeño de --

sus diversas funciones.

Cabe resaltar que evidentemente las problemáticas aquí mencionadas -- sólo constituyen cuestionamientos a priori que se fueron reestructurando durante el propio desarrollo de la investigación, tomando en cuenta la -- participación de algunas delegaciones y la recopilación de la información obtenida a través de diversos instrumentos (cuestionarios, guías de observación) y técnicas (entrevista y observación directa).

Para explicitar mejor los procedimientos y tipo de instrumentos utilizados para la investigación, se expone a continuación la metodología corespondiente.

4. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA INVESTIGACION.

La investigación sobre la figura docente del capacitador-tutor, se llevó a cabo en el transcurso de dos ciclos escolares consecutivos: 1990-1991/1991-1992.

Para su desarrollo se contemplaron dos etapas que a pesar de haberse realizado en forma distinta durante los ciclos ya mencionados, se complementaron y contrastaron en el proceso de interpretación y análisis de resultados.

La primera etapa de investigación, considero un estudio de corte censal que se realizó en ambos ciclos a través de dos tipos de cuestionarios dirigidos a jefes de programas educativos y coordinadores académicos respectivamente.

Los objetivos generales de esta etapa fueron los siguientes:

1) Conocer los procedimientos operativos en torno a las diferentes etapas donde participa la figura del capacitador-tutor: Promoción/selección; capacitación y desarrollo de sus funciones.

2) Conocer el tipo de perfil que caracteriza a la figura docente.

3) Conocer los niveles de eficiencia del capacitador-tutor, como aprendiz de sus funciones y durante el desarrollo de las mismas.

Para lograr el primer objetivo, se diseñó un cuestionario dirigido a los jefes de programas educativos, integrado por 53 preguntas de tipo cerrado y 9 de tipo abierto, incluyendo un instructivo para facilitar su aplicación. (anexo 1).

Los reactivos fueron elaborados con base en los lineamientos normativos que son establecidos para cada una de las etapas de participación de la figura del capacitador-tutor.

De los 31 cuestionarios enviados a las 31 delegaciones estatales con fecha de abril 91, se recibieron al mes de junio 91, un total de 30; faltando sin conocer los motivos, el Estado de Morelos.

Para el segundo y tercer objetivo, se elaboraron dos distintos formatos con su respectivo instructivo, dirigido para su llenado a los coordinadores respectivos de cada uno de los programas [preescolar y cursos comunitarios].

Para concentrar la información sobre perfiles, se diseñaron cuadros para datos concernientes a los capacitadores-tutores vigentes, y para aquellos que fueron desertores (Ver Anexo 2).

Los datos que integraron el cuadro de perfiles fueron los que a continuación se señalan:

- . Nombre, edad, sexo, escolaridad
- . Origen (rural/urbano), generación como instructor.

- . Años en comunidad, generación como capacitador-tutor.
- . Observaciones; fecha y causa de deserción.

Para conocer el nivel de eficiencia de los capacitadores-tutores, se elaboró una hoja evaluativa (Ver Anexo 3), donde el coordinador académico debía anotar la valoración de cada uno de sus capacitadores-tutores respectivos, de acuerdo al desempeño observado en el transcurso de su capacitación como aprendiz y durante el desarrollo de su función como capacitador.

Cada una de estas etapas integró distintos indicadores con dos tipos de escalas valorativas, las cuales para su elección se dejó a criterio --abierto de los coordinadores.

Los dos grupos de escala de valor que se mencionan son:

- * Eficiente, Regular, Deficiente
- * Suficiente, Regular, Poca.

Toda la información anterior se solicitó a las 31 delegaciones estatales en dos ciclos escolares: con fecha de abril 91 para el ciclo 90-91, y con fecha de octubre 91 para el ciclo 91-92.

Para el ciclo 90-91, se recibió oportunamente la información de 30 - delegaciones, quedando ausente el estado de Morelos.

Para el ciclo 91-92, se recibieron oportunamente los datos de 28 de-

legaciones, ya que el Estado de Tlaxcala no contó con la información suficiente; el Estado de San Luis Potosí la envió tardíamente y el Estado de Jalisco no mandó los datos requeridos.

La sistematización y procesamiento de la información de esta primera etapa, se realizó una parte de manera manual y otra a través del sistema de cómputo.

Para la segunda etapa de investigación, se realizó un seguimiento directo al desarrollo de las funciones del capacitador-tutor.

El objetivo fundamental de la investigación en esta segunda etapa, consistió en conocer cualitativamente el desempeño de sus funciones, desde su capacitación como aprendiz y durante el desarrollo de su servicio social.

Este seguimiento sólo se realizó en el ciclo escolar 91-92 (de junio 91 a febrero 92), bajo la selección de una muestra de seis delegaciones y 12 capacitadores-tutores tomados como estudio de caso.

Los criterios para seleccionar la muestra de las seis delegaciones fueron: a) representatividad regional; b) número de capacitadores-tutores; c) extensión territorial y d) condiciones favorables de las delegaciones para poder participar.*

* Cabe señalar que la selección de la muestra careció de un criterio metodológico estricto, determinándose fundamentalmente por condiciones favorables existentes en cada delegación.

Algunos de estos criterios se determinaron con base en los resultados obtenidos en el estudio censal. La muestra intentó contemplar las características más heterogéneas posibles, con el propósito de contar con una visión lo más representativa posible del total de las delegaciones.

Las delegaciones seleccionadas fueron: Chihuahua, Durango, Hidalgo, Tabasco, Tlaxcala y Zacatecas.

Respecto a los 12 capacitadores-tutores seleccionados como estudio de caso a seguir, se tomaron en cuenta los dos programas así como se consideró la experiencia y participación dentro de la actividad docente; esto con el fin de heterogeneizar perfiles como base para contrastar resultados. Sin embargo, la selección no siguió un procedimiento metodológico específico.

Los perfiles de los capacitadores-tutores que fueron seleccionados en cada uno de los Estados de la muestra son:

<i>E s t a d o</i>	<i>S e x o</i>	<i>E d a d</i>	<i>E s c o l a r i d a d</i>
Chihuahua	Fem.	16	Secundaria
Chihuahua	Masc.	17	Secundaria
Durango	Fem.	20	Bachillerato
Durango	Fem.	24	Secundaria
Hidalgo	Masc.	17	Secundaria
Hidalgo	Masc.	22	Bachillerato
Tabasco	Fem.	22	Bachillerato
Tabasco	Masc.	17	Secundaria
Tlaxcala	Fem.	18	Bachillerato
Tlaxcala	Fem.	19	Educadora
Zacatecas	Fem.	20	Bachillerato
Zacatecas	Fem.	18	Bachillerato

El seguimiento inició en el mes de junio de 1991, observando la capa citación de aprendiz a capacitador-tutor en los Estados de Chihuahua y Za catecas. Debido al tiempo dedicado a este evento (quince días), las dis tancias a recorrer y el número de recursos humanos disponibles para efec tuar el seguimiento (dos personas inicialmente), no fue posible presen ciar esta etapa en las cuatro delegaciones restantes.

La ausencia de registros de observación que no fueron posibles de -- realizar, se cubrieron con entrevistas directas a diferentes figuras de -

Las respectivas delegaciones, tales fueron: Jefe de Programas educativos; Coordinador académico; Capacitador-tutor.

La etapa de capacitación a tutor, se cubrió en todas las delegaciones de la muestra por medio de seis registros de observación y seis entrevistas directas a capacitadores-tutores.

Para la etapa de Reunión de Tutoría, aunque en diferente mes, se lograron cubrir todas las delegaciones realizando once registros de observación y entrevistando a coordinadores académicos y capacitadores-tutores.

Para las visitas a comunidad, fue difícil observar su desarrollo en las seis delegaciones, pues las experiencias que se tuvieron en los dos primeros Estados donde se inició la observación (Chihuahua y Tabasco), se realizaron alterando condiciones, es decir, se acompañó al capacitador-tutor en transporte que ocasionalmente facilitó la delegación Estatal, lo que propició que la observación al desarrollo natural de las funciones de asesoría hacia el instructor comunitario se desvirtuara.

Para cubrir lo mejor posible la ausencia de información en esta etapa se realizaron entrevistas con jefes de programas educativos y capacitadores-tutores, además de haber solicitado la elaboración de textos libres a 93 instructores comunitarios en tres de las delegaciones de la muestra.

La sistematización y análisis de un total de 104 registros, se realizó a través de la técnica de análisis de contenido, extrayendo de los re-

gistros correspondientes, las categoría de análisis más sobresalientes como referentes de base para la argumentación de afirmaciones y conclusiones generales.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.

En vista de que los resultados obtenidos fueron extensos y por razones de espacio, sólo se exponen los más significativos, ordenándolos conforme a los apartados que a continuación aparecen señalados:

5.1 Procedimientos Operativos de las Delegaciones.

Los procedimientos operativos que realizaron las delegaciones estatales del CONAFE, durante dos ciclos escolares consecutivos (90-91 / 91-92), en relación al reclutamiento y capacitación de la figura del capacitador-tutor, así como para el desarrollo de su servicio social, se resumen enseguida, incluyendo la información obtenida a través de cuestionarios, registros de observación y entrevistas.

Etapa de Promoción/Selección.

A pesar de la variedad de actividades y procedimientos que los jefes de Programas Educativos (J.P.E) informaron haber realizado para la promoción, el 43.3% (13JPE) afirmó enfrentar dificultades por alcanzar la meta de capacitadores-tutores establecida por oficinas centrales.

La dificultad por cubrir las metas propuestas bajo los requisitos normados, se refuerza con la información recibida a través de entrevistas directas de ocho JPE, quienes coinciden en señalar que no es posible cumplir con la meta a partir de los instructores más sobresalientes, porque aparte de que el número de éstos no son los suficientes, los pocos que llegan a

cumplir con los requisitos prefieren continuar de inmediato sus estudios.

Ante esta situación, las delegaciones se ven obligadas a aceptar instructores que de antemano conocen que no tienen la capacidad e interés suficiente para asumir la responsabilidad que se les confiere y la gran parte de los casos que se autoproponen para participar como capacitador-tutor lo hacen motivados por un estímulo económico (aparentemente mayor al que se le otorga como instructor comunitario) más que por el afán de realizar una labor docente a otro nivel y con mejor calidad.

La necesidad de cubrir la meta de capacitadores-tutores con requisitos diferentes a los normales, también ha reportado algunos beneficios, ya que en las seis delegaciones que se visitaron, los JPE informaron haber -- captado algunos jóvenes de anteriores generaciones de instructores comunitarios y con estudios de bachillerato o especialidad técnica, cuyos casos según lo hacen saber, reportan ventajas porque el hecho de haber tenido ex periencia en comunidad y contar con una mejor preparación académica, retro alimenta mejor la labor docente en beneficio de los jóvenes instructores; sin embargo, la principal desventaja que se encuentra es el riesgo de que deserten más rápido debido a que se les presentan otras alternativas de ti po laboral, donde el pago de un salario no puede compararse con el estímulo económico que el CONAFE les otorga como prestadores de un servicio social.

Pese a lo anterior, los casos más frecuentes que se registran para -- cumplir con la meta, son instructores comunitarios que no cuentan con los requisitos normados y no garantizan interés alguno.

Frente a esta problemática, los comentarios recibidos de manera directa por los JPE entrevistados, coinciden en afirmar que al tener que priorizar la cantidad (cumplir con la meta) sobre la calidad (seleccionar a los mejores instructores), repercute desfavorablemente en el servicio educativo que se otorga a las comunidades rurales.

Con base a la información recibida a través de seis entrevistas directas con JPE, se opina importante también, que el hecho de contar con un seguimiento capaz de proporcionar elementos de valoración al desempeño de -- los instructores es útil para la selección; sin embargo, la experiencia ha enseñado que aún de contar con dichos registros para la selección, la realidad los rebasa ya que de los instructores que se obtienen mejores resultados, no todos desean quedarse a prestar un segundo año de servicio, prefiriendo aprovechar de inmediato su beca para continuar sus estudios.

En otras ocasiones (coinciden las opiniones), suele suceder que existen instructores con un excelente desempeño en comunidad que aceptan la invitación para participar como capacitador-tutor pero durante el desarrollo de su servicio como tal, muestran desinterés o poca habilidad para cumplir con sus funciones, considerando que una de las causas de este cambio radical es el nivel y las características de los jóvenes a los que se enfrentan; es decir, no es lo mismo el comportamiento y trato que se tiene ante un grupo de niños, que al que debe asumirse con jóvenes de su misma edad y escolaridad, incluso a veces suelen ser mayores que él y con mayor nivel académico; todo lo cual implica (cuando el joven capacitador-tutor no ha alcanzado la madurez suficiente), temor e inseguridad.

Ante lo anteriormente señalado, los JPE entrevistados confirmaron tener dificultad de seleccionar a futuros capacitadores-tutores, con base a los resultados obtenidos en formatos y registro de seguimiento, enfrentándose así a la necesidad de cumplir con la meta, independientemente de considerar o no la selección de instructores más destacados.

Etapas de Capacitación al Aprendiz de Capacitador-Tutor.

Dentro de la información más significativa de esta etapa, destacó una lista de sugerencias temáticas que fue proporcionada por JPE, para ser incluidas en la capacitación de aprendiz a capacitador-tutor.

La lista de temas que el 76.6% (23 JPE) sugirió, se ordena de acuerdo a su importancia:

- Control de grupos
- Contenidos curriculares del programa
- Elaboración de materiales didácticos
- Lectura y redacción
- Conocimiento sobre el adolescente
- Formas de evaluación
- Técnicas de análisis e investigación
- Herramientas para planear, evaluar y retroalimentar el proceso de enseñanza - aprendizaje
- Prácticas de desarrollo comunitario
- Relaciones Humanas
- Educación Especial
- Toma de decisiones

El 80% de los temas que anteriormente se describen, tienen que ver directamente con los conocimientos y habilidades que todo capacitador-tutor debe tener para desarrollar sus funciones; si se solicitan como sugerencias temáticas a incluir en su respectivo curso de capacitación, esto permite suponer deficiencias que pueden responder a los siguientes tres factores.

- 1). Características de los Capacitadores-tutores.
- 2). Tiempo insuficiente para abordar contenidos.
- 3). Problemas en la calidad de la capacitación.

Debido a razones de espacio, estos elementos sólo se enuncian haciendo la aclaración de que en el informe que se reportó a la Institución (CONAFE), si se detallan más ampliamente.

Etapa de Capacitación al Aprendiz de Instructores Comunitarios.

Lo más relevante de esta etapa fue la detección de las problemáticas que a continuación se resumen.

De acuerdo a la información recibida por 30 JPE, se infiere el problema de deserción de aprendices de instructor comunitario. Esto se afirma porque el 40% (12 JPE) informó haber abierto grupos de capacitación extramuros de aprendices, al mismo tiempo que este mismo porcentaje, reportó el hecho de haber tenido capacitadores tutores que se quedaron sin grupo durante la capacitación de aprendiz a instructor comunitario.

Como otra de las problemáticas detectadas, destaca la necesidad de -- asesoría que los capacitadores-tutores manifestaron haber tenido durante - su función como capacitador, ya que todos los JPE señalaron una o más de - las siguientes necesidades las cuales se encuentran agrupadas por temáti - cas generales y de acuerdo a la frecuencia con la que se reportaron:

- Control de grupos
- Uso de Programación detallada
- Conocimiento de técnicas para el trabajo grupal
- Dominio en áreas de conocimiento y desarrollo

Estas cuatro temáticas señaladas como necesidades de asesoría del ca - pacitador-tutor, durante su función respectiva, coinciden de alguna manera con las que fueron referidas como sugerencias para ser incluidas en su eta - pa como aprendiz de capacitador-tutor; esta relación refuerza y remite de nueva cuenta a cuestionar la eficiencia del capacitador-tutor en el desa - rrollo de sus funciones.

Siguiendo el rubro de problemáticas detectadas, cabe mencionar que se arrastran las mismas fallas y dificultades señaladas durante el curso de ca - pacitación al aprendiz de capacitador-tutor.

El tipo de problemas y fallas detectadas tienen relación directa con la organización y planificación de la capacitación, la cual es responsabi - lidad de cada una de las delegaciones estatales.

Dichas fallas son algunas de las causas que inciden en el desempeño -

del capacitador-tutor.

De las doce observaciones realizadas en las seis delegaciones de la muestra durante la etapa de capacitación a aprendices de instructor comunitario, destaca como punto central el grado y la calidad de participación del capacitador-tutor.

Llama la atención que siendo diversos perfiles de dicha figura los que fueron seleccionados para el seguimiento (egresados de secundaria, bachillerato y especialidad técnica, así como edades que fluctúan entre los 15 y 21 años) se encontraron similitudes entre los que se observaron con un buen desempeño, es decir, aquellos que mostraron seguridad y dominio en los contenidos expuestos y cuya relación y trato hacia los instructores --destaco por la existencia de actitudes de respeto y compañerismo.

Las características comunes que pueden explicar el buen desempeño, independientemente de la diversidad de los perfiles son:

- Jóvenes con sentido y vocación humanística.
- Jóvenes con interés hacia la enseñanza y en general a lo relacionado con la educación. (dos de ellos manifestaron su interés por --continuar la carrera de maestro).
- Alto grado de responsabilidad, independencia y seguridad para tomar decisiones.

Estos elementos pudieron ser observados y constatados a través de las entrevistas que se les aplicaron.

Finalmente cabe destacar que si bien el reducido tiempo que se dedicó a las observaciones no puede dar cuenta exacta y completa de una realidad, los elementos rescatados sirven para orientar líneas que expresan problemáticas y aciertos.

Etapa de Reunión de Tutoría.

Considerando que lo más sobresaliente de esta etapa fue también el rubro de problemáticas, se mencionan las más sobresalientes.

Tomando en cuenta que la Reunión de Tutoría es una capacitación permanente hacia los instructores, cuyo fin debe ser el apoyo técnico/pedagógico para el mejor desempeño de su labor docente, se observó en sólo dos de los casos el apego a esta normatividad, ya que en dichos casos el énfasis en los procedimientos metodológicos a seguir, fueron lo prioritario.

En las cuatro observaciones restantes, el manejo de los contenidos - priorizaba el dominio de los conocimientos básicos de los que un gran número de instructores adolecía. Esto es, el mayor tiempo se invertía para nivelar conocimientos en el área de matemáticas (fracciones y quebrados), en el área de español (construcción de enunciados) y en los requisitos y recomendaciones para el llenado de los formatos sobre cuadernillos de evaluación.

En la mayoría de estos casos, se percibe (al igual que en la capacitación de aprendices de instructores comunitarios) que estas reuniones se desarrollan más como cursos de regularización para nivelación de nociones y

conocimientos básicos, que como reuniones de formación y capacitación docente, a través de las cuales debería de brindarse la metodología que debe seguir la enseñanza de los programas.

Otra de las problemáticas destacadas es la forma de trabajo que se utiliza para desarrollar dichas reuniones.

De acuerdo a la normatividad, la forma de trabajo debe tener la modalidad de talleres, donde se involucre y motive la participación activa de los instructores, así como también se promueva el intercambio de experiencia como base para la búsqueda de soluciones y alternativas conjuntas.

Sin embargo, de acuerdo al análisis de los registros de observación se encontraron contrastes significativos, ya que las formas de trabajo más comunes son poco dinámicas y muy directivas, interpretándose la realización de trabajos en equipo más como un requisito a cumplir que como conciencia y necesidad de enriquecer y retroalimentar una tarea educativa.

Otro aspecto relevante dentro de las formas de trabajo, es el uso frecuente de las dramatizaciones, cuyo abuso, desvirtúa su objetivo esencial: enfrentar a los instructores a determinadas situaciones para motivarlos a reflexionar y tomar decisiones.

El escenificar incluso actitudes y comportamientos poco reales, contribuye a confundir una técnica con una forma de diversión y juego.

Finalmente, el uso de materiales que apoyen y refuercen el desarrollo

de contenidos y actividades ha sido poco frecuente, de acuerdo al análisis de los registros de observación realizado.

Por lo anterior, cabe cuestionar si la problemática que en distintos rubros se ha mencionado son reflejo y consecuencia de las fallas que se -- presentan en todo el trayecto de la capacitación en cascada, pues estas -- coinciden y aparecen registradas en las observaciones realizadas a la capa citación de aprendiz a capacitador-tutor y la correspondiente para instruc tores comunitarios.

Afirmar esto significaría contar con mayores elementos para valorar -- desde la capacitación Nacional hasta el desarrollo de las reuniones pre- -- vias a las tutorías, aquellas que se desarrollan con los capacitadores-tu- -- tores, por parte de los coordinadores académicos; de esta manera se podría contrastar si la normatividad se desvía entre los distintos momentos en que se transmite la información o depende de problemáticas no detectadas a raíz de la capacitación inicial, aquella que se otorga a nivel nacional a los cuerpos técnicos de las delegaciones (coordinadores y jefes de programas) y la cual es otorgada por el personal especializado de oficinas cen- -- trales.

Visita a Comunidad.

La visita a comunidad es una actividad complementaria y estrechamente relacionada a las reuniones de tutoría; reviste importancia porque a tra- -- vés de ella, se constata el desempeño del instructor como docente en aula; se observa la dinámica de su trabajo y el proceso de enseñanza-aprendizaje

de los alumnos. Estos elementos a su vez, son útiles para poder retroalimentar el proceso de tutoría docente que se lleva a cabo en reuniones de tutoría bajo la responsabilidad del capacitador-tutor.

Para realizar visita a comunidad, se requiere contar con previa programación por parte del jefe de programas educativos con el Coordinador académico y de éste con el capacitador-tutor. La partida presupuestal es la que determina el número de visitas que deberán realizarse por año en cada una de las delegaciones.

Debido a la poca información con la cual se contó para realizar un contraste de lo normativo con lo real, en relación a las visitas a comunidad, fue difícil exponer un análisis más veraz y sistemático.

Los elementos con que se dispone sólo pueden permitir afirmaciones parciales que no pueden generalizarse, sin embargo, pueden señalarse como punto de referencia para estudios posteriores.

Los datos que a continuación se señalan, son producto de la información proporcionada a través de las entrevistas directas con jefes de Programas Educativos, Coordinadores y capacitadores tutores, así como de la lectura de los textos libres elaborados por un total de 192 instructores comunitarios de tres delegaciones.

Como complemento aparecen también la información que se recopiló en las cinco observaciones directas efectuadas en cuatro delegaciones.

Retomando los lineamientos normativos y contrastando la información - enviada por jefes de programas a través del estudio censal, el 80% [24 - - JPE] informó que todos los capacitadores-tutores realizaron visitas a comu nidad y el 13% [4 JPE] destacó que sólo algunos capacitadores-tutores lo - hacen. Algunas de las posibles razones que explican este último dato, se complementa con la información proporcionada por dos de los ocho coordina- dores entrevistados, los cuales afirmaron que sólo se envía a los capacita- dores-tutores cuya experiencia en comunidad y dominio de contenidos, garan tiza una adecuada asesoría para el Instructor comunitario.

El 100% de los jefes de programas que enviaron la información corres- pondiente, afirmaron que la asignación de visitas a comunidad se programó con base a los resultados obtenidos en las respectivas Reuniones de Tuto- ría.

El 60% [18 JPE], reportó que para llevar a cabo las visitas se elabo- raron distintos tipos de guías donde se reportan los avances y problemas - técnico/pedagógico del instructor, así como información estadística sobre alumnos atendidos y tipo de relación que se establece con la comunidad.

Para apoyar con mayores datos, el 40% del total de las delegaciones -- que se visitaron para este evento (5), mostraron como anexos, fichas de re- portes elaborados por los capacitadores-tutores donde describen problemáti- cas más específicas que auxilian a los coordinadores para contar con una - visión más amplia sobre los obstáculos que enfrentan en comunidad.

A pesar de que el 83.3% [25 JPE] informó que las visitas a comunidad

se realizan mensualmente, se pudo constatar a través de 192 textos libres redactados por instructores comunitarios de tres delegaciones, que sólo 76 habían sido visitados, lo cual supone que las visitas a comunidad no se -- realizan con la periodicidad que marca la norma.

De las ocho entrevistas realizadas a Capacitadores-Tutores, sobre las salidas a comunidad, dos de ellos afirmaron no haber llevado a cabo las visitas de manera mensual, en un caso debido a problemas de salud y en el -- otro se expresó como motivo que la reducción de presupuesto delegacional - limitaba el número de salidas que deberían de cubrirse.

En las cuatro delegaciones que se realizó la observación directa a la función del capacitador-tutor, en visita a comunidad, se encontraron obstáculos que alteraron el desarrollo de situaciones reales; es decir, en tres de ellas se acompañó al capacitador-tutor en transporte particular (vehiculo de CONAFE o taxi para cubrir tiempos asignados a la comisión), lo que - impidió detectar las problemáticas reales y visualizar el desarrollo natu- ral de sus funciones.

Pese a lo anterior, se pueden rescatar algunos elementos que, si no - es posible generalizar, al menos se puntualizan como reflexiones importantes y útiles para estudios posteriores.

Para exponer la información con que se cuenta, se estructuraron los - siguientes apartados.

- Actividades realizadas por el Capacitador-Tutor en comunidad.

De las observaciones realizadas (tres del programa de preescolar y -- dos del programa de cursos), en cuatro de ellas se permaneció un promedio de dos a cuatro horas y sólo en una se estuvo por día y medio. En el tiempo que se permaneció en comunidad y especialmente dentro del aula, coinciden las siguientes actividades que fueron realizadas por los respectivos - Capacitadores-Tutores; se acude como primera instancia al salón de clases correspondiente (en tres de los casos se mantienen al margen de las actividades); al final de la clase o en el intermedio del refrigerio, el Capaci-tador-Tutor se acerca al instructor comunitario para solicitar y revisar - su programación así como para preguntar datos estadísticos sobre inscrip-ciones y bajas (esto se observó en cuatro casos) se acude con el represen-tante del APEC para pedir informes sobre el desempeño del instructor comu-nitario (sólo en un caso) y se organiza una reunión con padres de APEC (sólo en un caso).

En todos los casos que se observaron, no se percibió el manejo y lle-nado de guías de observación o reportes (al menos en el tiempo que se estuvo observando).

En tres de los casos observados, se acudió a comer con gente de la comunidad y se pudo percibir la conformidad de la población respecto a la labor desempeñada por el instructor comunitario.

- Asesoría técnico/pedagógica otorgada por el C-T al I C.

De los casos observados, sólo dos destacaron porque se involucraron directamente en las actividades realizadas por el instructor comunitario en su aula. Uno de ellos, apoyando tareas y actividades con los alumnos, y - el otro, retomando un tema específico así como dando instrucciones al instructor Comunitario sobre la implementación y tipo de actividades acorde a contenidos vistos y en relación al nivel en que los niños estaban.

Por los datos anteriores, se puede afirmar que la asesoría técnico/pedagógica está ausente en las funciones que realiza el Capacitador-Tutor en relación a su respectiva asesoría directa en campo.

Cabe destacar, incluso, que en la delegación donde se permaneció con la Capacitador-Tutor durante día y medio en comunidad, se pudo observar -- que el apoyo que otorgó a la Instructora fue más en el terreno moral que -- en un sentido técnico/pedagógico, ya que en ningún momento se conversó (ni siquiera informalmente) sobre la programación de contenidos vistos o por -- desarrollar; la mayor parte del tiempo sus pláticas versaron sobre recuerdos y añoranzas de sus respectivos cursos de capacitación, de sus dudas y temores cuando recientemente ingresaron a CONAFE y sus expectativas por -- terminar su año de servicio y continuar sus estudios.

La amistad que entre ambas existía, se dejó ver en el tipo de conversaciones que sostenían. En este caso, la Capacitador-Tutor permaneció por una semana en la comunidad y el momento en el que se llevó a cabo la observación, coincidió con los dos últimos días de su estancia correspondiente.

Es difícil hacer un diagnóstico frente al tiempo tan limitado de observación y considerando las condiciones que se presentaron en este caso -- en específico; sin embargo, fue claro observar la poca iniciativa de la -- Instructor comunitario y consecuentemente de la Capacitador-Tutor, pues el aula de preescolar carecía de lo más elemental; si bien la construcción -- era pequeña y rústica, el espacio había sido construido para ese fin en es pecífico. No había áreas acondicionadas para el juego, ni se percibía interés por acondicionar áreas verdes alrededor del salón. En el interior -- del aula había pocos materiales; no existían rincones por el espacio reducido y sólo destacaba una cartulina con el nombre propio de cada uno de -- los alumnos.

Por la relación que se pudo establecer con la comunidad, la gente fue accesible y se percibió la disposición y apoyo hacia la Instructor; las -- condiciones generales de la comunidad eran favorables pues existía transporte a pesar de que pasaba a espaciadas y determinadas horas; había servicio de agua y luz y los caminos de acceso de las casas hacia el salón de -- clases no eran difíciles de transitar a pie.

Por lo hasta aquí descrito y pese a tratarse de un sólo caso, cabe -- cuestionar el interés del Instructor comunitario hacia su labor así como -- la función de la Capacitador-Tutor que fue desempeñada.

El caso presentado es uno entre miles; sin embargo, ¿cuántos de éstos existirán sin que se detecte como problema?.

Ante la información aquí vertida y reseñada en forma anecdótica en --

torno al desarrollo de actividades y funciones de cinco Capacitadores-Tutores que fueron observados, sólo resta concluir que la falta de información más precisa y natural sobre las funciones desarrolladas por el Capacitador Tutor, en comunidad, obstaculizó el contraste entre la norma y lo realizado en la práctica real.

5.2 Tipo de Esquema de Participación.

Con el propósito de conocer el esquema de participación que cada delegación adopta en torno a la figura docente responsable de capacitar y asesorar a los instructores comunitarios, se solicitó información a los jefes de Programas Educativos de las 31 delegaciones (30 de las cuales enviaron los datos), quienes además de reportar el esquema correspondiente, brindaron opiniones en relación a sus respectivas ventajas y desventajas.

El 90% (27 JPE) afirmó que en sus respectivas delegaciones se adopta el esquema participativo de Capacitador-Tutor, lo cual significa que su servicio inicia con su función de capacitador y termina con su función de tutor, bajo los siguientes lineamientos:

- Capacitar al Capacitador-Tutor para realizar sus funciones de Capacitador (junio).
- El Capacitador-Tutor capacita a los aprendices de instructor comunitario (julio/agosto).
- Capacitar al Capacitador-tutor para realizar funciones de Tutoría (Septiembre).

- El Capacitador-tutor asesora a los instructores comunitarios en reuniones de Tutoría mensuales y a través de visitas a comunidad (Septiembre-Junio).

El 6.6.º [2 JPE] reportó que en sus respectivas delegaciones funciona el esquema participativo de Tutor-Capacitador, que implica que el servicio social inicia con la función de tutor y finaliza con su función de capacitador. Los lineamientos que sigue este esquema son los siguientes:

- Capacitar a la figura docente para realizar funciones de tutoría -- (Septiembre).
- Dicha figura asesora a los instructores comunitarios en reuniones de tutoría mensuales y de visitas a comunidad (septiembre-junio).
- Se capacita a la figura para realizar funciones de capacitador (junio).
- La figura docente capacita a los aprendices de instructor comunitario (julio/agosto).

El jefe de Programas de Sinaloa, informó que por características propias del Estado, se cuenta con tres tipos de programas donde se incorpora de manera distinta las funciones del Capacitador-Tutor.

En los programas regulares, los ex-instructores sólo cubren funciones de capacitadores en los meses de julio y agosto.

En coordinación con el Centro de Estudios Justo Sierra, se trabaja -- las regiones de Surutato y Sadiraguato con Capacitadores-Tutores origina--

rios de la zona, cumpliendo todas las funciones que normativamente se establecen.

En el desarrollo del proyecto para la atención a población infantil - migrante, se cuenta también con Capacitadores-Tutores que cumplen con todas las funciones normadas para el esquema.

Considerando los datos anteriores, se puede afirmar que sólo el 10% - (3 delegaciones) adopta esquemas y modalidades de participación distintos al que se establece normativamente; sin embargo, integrando la información obtenida en las seis delegaciones de la muestra que fueron visitadas, se pudo constatar que aquellas que afirmaron seguir sólo el esquema de Capacitador-Tutor, adoptaron otras formas de participación que a continuación se marcan:

- Capacitadores-Tutores que al término de su servicio se les invitó a participar sólo como capacitadores en los meses de Julio y Agosto del -- nuevo ciclo escolar. (C-T-C).

- Capacitadores-Tutores que al término de su servicio se les invitó a participar sólo como tutores en el nuevo ciclo escolar, iniciando su nuevo servicio en el mes de septiembre. (C - T - T)

Los casos anteriores se presentan en un porcentaje no mayor al 10% -- del total de Capacitadores-Tutores registrados en cada delegación.

Con base a las opiniones de los jefes de programas, entrevistados de

manera directa, se dice que el hecho de tener capacitadores-tutores con experiencia de un año como capacitador o como tutor, reporta beneficios que reditúan favorablemente en la calidad de la capacitación y asesoría dirigida a los instructores. También se afirma que al no ser posible que la mayoría acepte un 2do. año de servicio como tal, se les propone que ofrezcan parcialmente unos meses más de servicio al término de su primer año como -capacitador-tutor.

Los casos que así se presentaron; al tener implicaciones que modifi-can el convenio institucionalmente establecido, fueron posibles por autori-zación oficial de oficinas centrales.

Considerando las opiniones recibidas, se puede afirmar que la imple--mentación de modalidades diferentes al esquema de participación estableri-do, responde a la necesidad de buscar alternativas que mejoren el nivel --participativo de la figura del capacitador-tutor.

Continuando con la información recibida por 30 jefes de programas, se menciona a continuación, las ventajas y desventajas que se señalaron en re-lación a los diferentes esquemas de participación que ya han sido descri--tos.

Respecto al esquema de participación del capacitador-tutor, el 60% --(18 JPE) destacó como ventajas:

- . Detección de deficiencias en su capacitación, que pueden ser corre--gidas durante su función de tutor.

- . Conocimiento por parte del capacitador-tutor, de los aprendices de instructores desde su capacitación, esto facilita un seguimiento en la asesoría además de que existe mayor relación y confianza entre - ambas figuras docentes.
- . La experiencia del Capacitador-Tutor como docente de instructores, le permite retroalimentar su función como asesor.

Como desventajas del esquema participativo del capacitador-tutor, el 43.3% (13 JPE) señaló:

- . Tiempo limitado para su capacitación.
- . Perfil poco adecuado: el hecho de contar con la edad y escolaridad similar a la de los instructores comunitarios, acarrea varios problemas entre ellos, deficiente control en la disciplina.
- . No se cuenta con una visión general sobre las problemáticas que caracterizan a las distintas comunidades.

En relación al esquema de participación de Tutor-Capacitador, el 33.3% (10 JPE) reportó las siguientes ventajas:

- . Se cuenta con elementos y mayor visión para proporcionar una mejor capacitación a los aprendices a instructores comunitarios, debido a la experiencia obtenida como tutor.
- . Se cuenta con mayor conocimiento de las problemáticas que se viven en las distintas regiones del Estado.

- . Se favorece la capacitación a aprendices a instructores comunitarios por la habilidad que adquiere en el manejo de grupos durante las Reuniones de Tutoría.

Las desventajas que el 43.3% (13 JPE) señaló en relación al esquema de Tutor Capacitador son:

- . Desconocimiento del proceso de capacitación a aprendices de instructor comunitario que obstaculiza una mejor asesoría.
- . Problemas administrativos por trámites de ingreso como becarios que coinciden con el curso de capacitación a aprendices a instructor comunitario.
- . Dificultad en la integración y comunicación entre el Capacitador-Tutor y el Instructor Comunitario.

Respecto a las ventajas y desventajas a las modalidades que la delegación de Sinaloa reportó, se desglosan para cada uno de los casos de la siguiente manera:

En el caso de los ex-instructores que sólo capacitaron, se informa -- que las reuniones de tutoría y las visitas a comunidad estuvieron a cargo y responsabilidad de coordinadores académicos y Auxiliares de Operación. Los motivos que se argumentan para esta situación se desconocen; sin embargo, se expresa que las ventajas que registran son:

- . Solución inmediata a problemas relacionados a la vinculación comu-

- nitaria y sobre asuntos administrativos.
- . Mejor control de grupos.
- . Mejor conocimiento y manejo de materiales.
- . Veracidad en la supervisión.

Las desventajas que se señalaron fue principalmente el poco tiempo -- con el que se dispone para que el personal técnico de la delegación presente innovaciones técnico/pedagógicas de las visitas a comunidad con la frecuencia requerida.

En relación a los capacitadores-tutores originarios de las zonas que atienden y que trabajan en coordinación con el Centro de Estudios Justo -- Sierra, se señalan como ventajas:

- . Mayor conocimiento de la región y mejor integración y comunicación de los capacitadores-tutores en los eventos de capacitación, tutorías docentes y visita a comunidad.
- . Importante apoyo de los alumnos del Centro de Estudio Justo Sierra, porque colaboran sustituyendo ausencias del instructor comunitario.
- . Importante apoyo del personal del Centro de Estudios Justo Sierra, porque asesora metodológicamente la realización de las Reuniones de Tutoría.

La única desventaja que se destaca es que se dificulta contar oportunamente con información y documentación inherente a programas.

Respecto a los Capacitadores-tutores que atienden grupos de niños migrantes, se señala como ventaja contar con ellos durante todo el ciclo que prestan su servicio, permitiendo a la delegación tener información sistemática y oportuna. Como desventaja se menciona la ineficiencia de los capacitadores-tutores, considerando que una de las razones es la mala selección que se realiza y el poco interés de ellos por participar.

Finalmente, dentro de la información proporcionada por jefes de programas educativos, se consideró relevante destacar las siguientes sugerencias y comentarios que expresaron 10 delegaciones.

- * Importante reconsiderar el perfil actual que normativamente se establece para los capacitadores-tutores.
- * Para el esquema de tutor-capacitador se sugiere iniciarlo como observador en un curso de aprendices a I.C.

5.3 Características de los Perfiles del Capacitador-Tutor.

Para caracterizar los perfiles de la figura de Capacitador-Tutor, se recopiló información de dos ciclos escolares consecutivos; 90/91 - 91/92, a través de un estudio censal que fue dirigido a los coordinadores académicos.

En ambos ciclos se contemplaron los perfiles de capacitadores-tutores vigentes y capacitadores-tutores desiertos.

Los resultados que a continuación se exponen, serán presentados en --

cuadros que se encuentran integrados de acuerdo a los indicadores que se consideraron para la caracterización de perfiles.

Primero se abordan los perfiles de los capacitadores-tutores vigentes y posteriormente los que corresponden a los desertores.

La información que a continuación se vierte, contempla sólo las delegaciones que enviaron oportunamente la información solicitada:

30 Estados para el ciclo escolar 90/91 y 27 Estados para el ciclo escolar 91/92.

Perfiles de capacitadores-tutores vigentes de dos ciclos escolares: - 90/91 - 91/92.

Con el propósito de tener referencia a los porcentajes que serán manejados en los indicadores seleccionados para caracterizar el perfil, se presenta a continuación el porcentaje y número de capacitadores-tutores vigentes.

Para el ciclo escolar 90/91, de un total de 1010 capacitadores-tutores, el número de los vigentes registrados al mes de mayo de 1991, se encuentra distribuido por programa de la siguiente forma:

Preescolar Comunitario	33.2%	(355 C-T)
Cursos Comunitarios	49.8%	(503 C-T)
	83.0%	(838 C-T)

Para el ciclo escolar 91/92 de un total de 1012 capacitadores-tutores el número de vigentes registrados en el mes de octubre de 1991, se distribuye por programa de la siguiente manera:

Preescolar Comunitario	35.1%	(355 C-T)
Cursos Comunitarios	56.7%	(574 C-T)
	<u>91.8%</u>	<u>(929 C-T)</u>

Aunque las fechas en que fueron recopilados los datos varía de manera significativa, se puede observar que para el ciclo escolar 91/92, permanecen en un 14.1% más los capacitadores-tutores del programa de Cursos Comunitarios en contraste con los del ciclo escolar de ese mismo programa.

SEXO

CICLO ESCOLAR 90/91

PROGRAMA	FEMENINO	MASCULINO
Preescolar Comunitario	30.54% (256 CT)	9.12% (79 CT)
Cursos Comunitarios	23.03% (193 CT)	37.00% (310 CT)
T O T A L E S	53.57% (449 CT)	46.12% (389 CT)

CICLO ESCOLAR 91/92.

PROGRAMA	FEMENINO	MASCULINO
Preescolar Comunitario	31.1% (289 C-T)	7.1% (66 C-T)
Cursos Comunitarios	25.6% (238 C-T)	36.1% (336 C-T)
T O T A L E S	56.7% (527 C-T)	43.2% (402 C-T)

En ambos ciclos escolares el sexo femenino es el predominante dentro del programa de preescolar, mientras que en cursos comunitarios el sexo -- masculino destaca.

EDAD

CICLO ESCOLAR 90/91

PROGRAMA	RANGOS DE EDAD			
	15 - 16	17 - 18	19 - 21	MAS DE 21
Preescolar Comunitario	5.3% (45)	16.1% (135)	14.0% (118)	4.1% (35)
Cursos Comunitarios	4.4% (37)	23.7% (199)	24.3% (204)	6.9% (58)
T O T A L E S	9.7% (82)	39.8% (334)	38.3% (322)	11.0% (93)

CICLO ESCOLAR 91/92

PROGRAMA	RANGOS DE EDAD			
	15 - 16	17 - 18	19 - 21	MAS DE 21
Preescolar Comunitario	7.4% (69)	13% (121)	12.5% (117)	5.0% (47)
Cursos Comunitarios	7.8% (72)	19% (174)	26.7% (248)	8.3% (77)
T O T A L E S	15.2% (141)	32% (295)	39.2% (365)	13.3% (124)

Como se puede observar en ambos cuadros referentes a la edad, predominan los capacitadores-tutores cuyas edades fluctúan entre los 17 y 21 años.

ESCOLARIDAD

Con base a la información registrada, se detectaron siete niveles de - escolaridad que a continuación se especifican.

CICLO ESCOLAR 90/91

ESCOLARIDAD	PREESCOLAR	CURSOS C.	TOTAL
Secundaria	37.1% (311)	53.9% (452)	91.0% (763)
Bachillerato	1.2% (10)	1.2% (10)	2.4% (20)
Bach. inconcluso	0.7% (6)	0.6% (5)	1.3% (11)
Bach. Téc. concluido		0.5% (4)	0.5% (4)
Bach. Téc. inconcluso	0.1% (1)	1.2% (10)	1.3% (11)
Especialidad técnica	0.7% (6)	2.1% (18)	2.8% (24)
Integra niveles de Licenciatura		0.1% (1)	0.1% (1)

CICLO ESCOLAR 91/92

ESCOLARIDAD	PREESCOLAR	CURSOS C.	TOTAL
Secundaria	30.5% (283)	44.6% (414)	75.1% (697)
Bachillerato	3.0% (28)	9.4% (87)	12.4% (115)
Bach. inconcluso	2.0% (19)	2.0% (19)	4.0% (38)
Bach. Téc. concluido	1.4% (13)	1.6% (15)	3.0% (28)
Bach. Téc. inconcluso	1.0% (9)	0.4% (4)	1.4% (13)
Especialidad Técnica		3.0% (28)	3.0% (28)
Integra niveles de licenciatura	0.1% (1)	0.5% (5)	0.6% (6)

Como se puede ver, a pesar de que en ambos ciclos escolares el porcentaje de capacitador-tutor con secundaria es mayor; es notorio la disminu-

ción de aquellos con secundaria en el ciclo 91/92, ya que aumenta el número de quienes cuentan con un nivel de bachillerato.

Contrastando ciclos, se aprecia que en el ciclo 91/92, se diversifica más los niveles de escolaridad en ambos programas respecto al ciclo escolar anterior.

Perfiles de capacitadores-tutores desertores durante dos ciclos escolares: 90/91 - 91/92.

Como datos de referencia a los porcentajes que serán manejados en cada uno de los indicadores que fueron seleccionados para caracterizar el perfil de la figura, se desglosa a continuación el porcentaje y número respectivo de los que se registraron como desertores durante ambos ciclos.

Para el ciclo escolar 90/91, de un total de 1010 capacitadores-tutores, el porcentaje y número de desertores que se registraron en el mes de mayo de 1991, se encuentra distribuido por programa de la siguiente manera.

Preescolar Comunitario	7.5%	(76 CT)
Cursos Comunitarios	9.5%	(96 CT)
T o t a l	17.0%	(172 CT)

Para el ciclo escolar 91/92 de un total de 1012 capacitadores-tutores, el porcentaje y número de desertores registrados en el mes de octubre de 1991, se distribuye como a continuación se expone.

Preescolar Comunitario	3.8%	(38 CT)
Cursos Comunitarios	4.4%	(45 CT)
T o t a l	8.2%	(83 CT)

Si consideramos las fechas en que fueron recopilados los datos en ambos ciclos escolares, podemos observar que a inicios del ciclo escolar 91/92, se alcanza un 48.2% de deserción respecto al que se registra a finales del ciclo 90/91. Lo anterior supone una tendencia hacia una mayor deserción que pudiera registrarse al fin de curso del ciclo escolar último.

S E X O

CICLO ESCOLAR 90/91

PROGRAMA	FEMENINO	MASCULINO
Preescolar Comunitario	33.1% (57)	8.7% (15)
Cursos Comunitarios	24.4% (42)	31.4% (54)
T O T A L	57.5% (99)	40.1% (69)

CICLO ESCOLAR 91/92

PROGRAMA	FEMENINO	MASCULINO
Preescolar Comunitario	51.8% (43)	2.4% (2)
Cursos Comunitarios	21.7% (18)	24.0% (20)
T O T A L	73.5% (61)	26.4% (22)

Como puede observarse en los cuadros anteriores de ambos ciclos, es -

mayor el porcentaje de deserción del capacitador-tutor de sexo femenino, - en preescolar, en tanto que para el programa de cursos la mayor deserción se registra en los varones.

A nivel general y contrastando ambos ciclos, predomina más la deserción en las mujeres que en los hombres, destacándose significativamente un elevado porcentaje en el ciclo escolar 91/92.

E D A D

CICLO ESCOLAR 90/91

PROGRAMA	RANGOS DE EDADES			
	15 - 16	17 - 18	19 - 21	MÁS DE 21
Preescolar Comunitario	0.6% (1)	9.9% (17)	18.6% (32)	5.8% (10)
Cursos Comunitarios	2.9% (5)	19.8% (34)	25.6% (44)	3.5% (6)
T O T A L	3.5% (6)	29.7% (51)	44.2% (76)	9.3% (16)

CICLO ESCOLAR 91/92

PROGRAMA	RANGOS DE EDADES			
	15 - 16	17 - 18	19 - 21	MÁS DE 21
Preescolar Comunitario	7.2% (6)	19.3% (16)	22.9% (19)	3.6% (3)
Cursos Comunitarios	6.0% (5)	16.9% (14)	13.3% (11)	7.2% (6)
T O T A L	13.2% (11)	36.2% (30)	36.2% (30)	10.8% (9)

En ambos ciclos escolares, los capacitadores-tutores que más desertan son aquellos cuyas edades fluctúan entre los 17 y 21 años de edad.

ESCOLARIDAD

CICLO ESCOLAR 90/91

PROGRAMA	PREESCOLAR	CURSOS	TOTAL
Secundaria	40.6% (70)	50.6% (87)	91.2% (157)
Bachillerato	0.6% (1)		0.6% (1)
Bach. inconcluso			
Bach. téc. concluido		0.6% (1)	0.6% (1)
Bach. téc. inconcluso	0.6% (1)	1.7% (3)	2.3% (4)
Especialidad téc.	2.3% (4)	0.6% (1)	2.9% (5)
Otros			

CICLO ESCOLAR 91/92

PROGRAMA	PREESCOLAR	CURSOS	TOTAL
Secundaria	42.2% (35)	36.1% (30)	78.3% (65)
Bachillerato	9.6% (8)	7.2% (6)	16.8% (14)
Bach. inconcluso			
Bach. téc. concluido			
Bach. téc. inconcluso			
Especialidad téc.	2.4% (2)	8.4% (7)	10.8% (9)
Otros			

Como se puede observar, en ambos ciclos escolares desertan más los - que cuentan con estudios de secundaria, pero si contrastamos los ciclos -- por programas, se puede ver que en el ciclo 90/91 varían los desertores -- con diferentes estudios, en cambio para el ciclo 91/92 se concentra sólo - en dos niveles más: bachillerato completo y especialidad técnica.

FECHAS DE DESERCIÓN.

Con base al total de capacitadores-tutores desertores registrados en cada uno de los ciclos escolares correspondientes, el porcentaje por fecha de deserción, se distribuye por programa de la siguiente manera.

CICLO 90/91

PROGRAMA	JUNIO	JUL/AGOS	SEPTIEMBRE	SEPT/JUN
Preescolar Comunitario	2.0% (3)	14.5% (25)	6.0% (10)	22.0% (38)
Cursos Comunitarios	5.2% (9)	20.2% (35)		30.1% (52)
T O T A L	7.2% (12)	34.7% (60)	6.0% (10)	52.1% (90)

CICLO 91/92

PROGRAMA	JUNIO	JUL/AGOS	SEPTIEMBRE	SEPT/JUN
Preescolar Comunitario	14.0% (12)	24% (20)		7.0% (6)
Cursos Comunitarios	5.0% (4)	16% (13)	23.0% (19)	11.0% (9)
T O T A L	19.0% (16)	40% (33)	23.0% (19)	18.0% (15)

Considerando las distintas fechas en que fueron registradas las deserciones y contrastando ambos ciclos, se puede observar que el periodo donde

más porcentaje de deserción se registró, fue el correspondiente a la capacitación de aprendices a instructor comunitario que se realiza en los meses de julio y agosto.

CAUSAS DE DESERCIÓN.

De acuerdo a la diversidad de causas reportadas, se agruparon tres categorías que fueron distribuidas por programa, en los cuadros que a continuación se exponen.

CICLO 90/91

PROGRAMA	CONTINUAR ESTUDIOS	PROBLEMAS	INCUMPLIMIENTO
Preescolar Comunitario	10% (18)	22% (38)	12% (20)
Cursos Comunitarios	13% (22)	26% (45)	17% (29)
T O T A L	23% (40)	48% (83)	29% (49)

CICLO 91/92

PROGRAMA	CONTINUAR ESTUDIOS	PROBLEMAS	INCUMPLIMIENTO
Preescolar Comunitario	7% (8)	22% (18)	15% (12)
Cursos comunitarios	11% (9)	26% (21)	18% (15)
T O T A L	18% (17)	48% (39)	33% (27)

Como puede verse, la causa de deserción más frecuente en ambos ciclos es la que corresponde a problemas familiares y/o personales. Esta categoría integró específicamente los obstáculos que el capacitador-tutor enfren

tó con sus padres por no estar de acuerdo en que su hijo continuara con el servicio; falta de recursos económicos; ingreso a un medio laboral; retiro por matrimonio y salida del país, en el caso de haberseles presentado una oportunidad laboral.

Como segunda causa fue el incumplimiento en el servicio social que según las anotaciones registradas destacaron: falta de interés, inasistencias e irresponsabilidad.

Aunque en menor porcentaje, la tercera causa de deserción corresponde al hecho de que el capacitador-tutor se retire del servicio por razones de ingresar como becario y continuar así sus estudios. En algunos casos, los capacitadores-tutores se quedaron dos meses más al término de su servicio, con el propósito de colaborar sólo como capacitadores en los meses de julio y agosto.

Una vez terminada la capacitación, ingresan en calidad de becarios a la institución que se haya seleccionado para continuar sus estudios.

5.4 Niveles de Eficiencia del Capacitador-tutor.

El nivel de eficiencia se determinó con base al criterio subjetivo de los Coordinadores Académicos de las delegaciones, de quienes se solicitó valorar a cada uno de sus respectivos capacitadores tutores, de acuerdo al nivel de participación observado durante el desarrollo de la etapa de capacitación como aprendiz a capacitador-tutor y como capacitador a aprendices de instructores comunitarios.

Para la valoración de los capacitadores-tutores en cada una de estas etapas, se consideraron diferentes indicadores con tres escalas valorativas distribuidas en dos grupos distintos: Eficiente, Regular y Deficiente y suficiente, Regular y Poca.

El levantamiento de la información se realizó en dos ciclos escolares consecutivos: 1990/1991 - 1991/1992.

A continuación se exponen los resultados más sobresalientes obtenidos de 30 delegaciones para el ciclo 90/91 y de 27 delegaciones para el ciclo 91/92.

ETAPA DE CAPACITACION A APRENDIZ DE CAPACITADOR-TUTOR

INDICADOR	ESCALAS	1990-1991 (% / No.)	1991-1992 (% / No.)
Comprensión de contenidos	Eficiente	56.1% (489)	57.5% (509)
	Regular	38.8% (338)	34.8% (308)
	Deficiente	3.7% (32)	3.4% (30)
Participación en actividades	Eficiente	55.8% (487)	58.4% (517)
	Regular	39.6% (345)	34.6% (306)
	Deficiente	3.0% (26)	2.9% (26)
Asistencia	Suficiente	79.8% (696)	76.6% (678)
	Regular	13.4% (117)	13.7% (121)
	Poca	4.6% (40)	5.2% (46)
Creatividad e iniciativa	Suficiente	13.8% (120)	40.6% (359)
	Regular	62.7% (547)	49.5% (438)
	Poca	21.4% (187)	5.2% (46)

Para el ciclo escolar 90/91, el porcentaje promedio del nivel de eficiencia obtenido por el conjunto de capacitadores-tutores, en todos los indicadores de la etapa de capacitación a aprendices de capacitadores-tutores, fue de 51.2%.

Para el ciclo escolar 91/92, el indicador correspondiente a CREATIVIDAD E INICIATIVA, no logra obtener niveles de eficiencia mayores al 40%, - lo cual significa niveles de eficiencia poco favorables para desarrollar - los programas, y aún de que no se desglosa la diferencia por programa, es importante destacar lo necesario de estas cualidades especialmente tratando se del programa de preescolar comunitario.

CAPACITACION DE APRENDIZ DE INSTRUCTOR COMUNITARIO

Los niveles de eficiencia promedio obtenidos en ambos ciclos escolares en todos los indicadores contemplados para la etapa de capacitación a aprendices de instructor comunitario fueron: para el ciclo 90/91, de 49.1% y para el correspondiente al ciclo escolar 91/92, fue de 49.1%.

Como se podrá observar en el cuadro que a continuación aparece, el indicador referente a CREATIVIDAD E INICIATIVA vuela a registrar los niveles de eficiencia en la escala regular cuyo porcentaje se encuentra por abajo del 45%.

ETAPA DE CAPACITACION A APRENDIZ DE INSTRUCTOR COMUNITARIO

INDICADOR	ESCALA	1990-1991	1991-1992
Planeación del evento	Eficiente	44.8% (391)	47.1% (417)
	Regular	40.8% (356)	40.2% (356)
	Deficiente	4.8% (42)	1.8% (16)
Control de grupo	Eficiente	53.7% (468)	52.7% (466)
	Regular	36.8% (321)	36.7% (325)
	Deficiente	7.1% (62)	4.4% (39)
Manejo de metodología	Eficiente	53.0% (462)	51.0% (451)
	Regular	40.1% (350)	39.1% (346)
	Deficiente	4.4% (38)	1.8% (16)
Manejo de contenidos	Eficiente	55.3% (482)	54.6% (483)
	Regular	38.3% (334)	37.5% (332)
	Deficiente	4.4% (38)	1.8% (16)
Elaboración de materiales	Eficiente	52.5% (458)	51.1% (452)
	Regular	40.5% (353)	39.8% (352)
	Deficiente	4.6% (40)	3.2% (28)
Solución de problemáticas	Eficiente	47.4% (413)	47.1% (417)
	Regular	45.1% (393)	41.7% (369)
	Deficiente	4.9% (43)	5.4% (48)
Manejo de técnicas	Eficiente	48.1% (419)	50.4% (446)
	Regular	45.3% (395)	40.7% (360)
	Deficiente	4.2% (37)	3.1% (27)
Creatividad e iniciativa	Suficiente	38.2% (334)	44.1% (390)
	Regular	40.9% (357)	39.8% (352)
	Poca	18.1% (158)	10.4% (52)

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

5.5 Relación Entre Perfiles y Eficiencia.

De acuerdo a los resultados generales obtenidos en la caracterización de perfiles, se seleccionaron los más relevantes (sexo, edad y escolaridad), para relacionarlos con el nivel de eficiencia de los capacitadores-tutores.

Para analizar la información se presentan a continuación las tablas de resultados que contrastan ambos ciclos escolares.

Las tablas sólo integran los promedios porcentuales obtenidos de todos los indicadores que conforman cada evento.

Porcentajes promedio de Eficiencia en la Capacitación a Aprendices a capacitadores-tutores en relación al rango de

E D A D

RANGO DE EDADES	CICLO 90-91 PROMEDIO PORCENTUAL DE EFICIENCIA	CICLO 91-92 PROMEDIO PORCENTUAL DE EFICIENCIA
15 - 16	46.7%	54.7%
17 - 18	50.7%	54.0%
19 - 21	54.3%	60.4%
más de 21	64.0%	67.0%

Como se puede observar, en el ciclo escolar 91/92 existe un ligero incremento de los niveles de eficiencia, notándose que en ambos ciclos escolares, las edades donde se concentra el mayor porcentaje, son las correspondientes a los mayores de 21 años.

Porcentajes promedio de eficiencia en la Capacitación a aprendices
a instructores comunitarios en relación a rango de
E D A D

RANGO DE EDAD	CICLO 90-91 PROMEDIO PORCENTUAL DE EFICIENCIA	CICLO 91-92 PROMEDIO PORCENTUAL DE EFICIENCIA
15 - 16	40.6%	41.3%
17 - 18	47.0%	46.5%
19 - 21	54.1%	48.4%
más de 21	54.4%	60.0%

En ambos ciclos escolares el promedio porcentual de eficiencia mayor, destaca en los capacitadores-tutores cuyas edades son mayores de 21 años.

Porcentaje promedio de eficiencia en la Capacitación a aprendices
de Capacitadores-tutores en relación al
SEXO

SEXO	1990 - 1991	1991 - 1992
FEMENINO	59.7%	54.9%
MASCULINO	56.3%	47.4%

El promedio porcentual de eficiencia más alto, se encuentra en el capacitador-tutor de sexo femenino en ambos ciclos escolares.

Porcentajes promedio de Eficiencia en la Capacitación
a aprendices de instructor comunitario en relación al SEXO

SEXO	CICLO 90 - 91	CICLO 91 - 92
FEMNINO	52.0%	52.0%
MASCULINO	45.9%	45.8%

El promedio porcentual de eficiencia mayor se encuentra similar al caso anterior donde ambos ciclos escolares destacan los capacitadores-tutores de sexo femenino.

Porcentajes promedio de Eficiencia en la Capacitación
a aprendices de capacitadores-tutores en relación a la

ESCOLARIDAD

NIVEL DE ESCOLARIDAD	90 - 91	91 - 92
Secundaria	50.5%	57.0%
Bachillerato	69.5%	60.7%
Bach. incompleto	68.2%	69.0%
Bach. téc. completo	54.1%	62.5%
Bach. téc. incompleto	50.0%	53.8%
Especialidad técnica	75.0%	61.3%
OTRO (Licenciatura)	75.0%	58.3%

Contrastando ambos ciclos escolares y en términos generales, se puede observar que los porcentajes mayores en los niveles de eficiencia, destacan los de bachillerato (en cualquier modalidad) y los de especialidad técnica.

Porcentaje promedio de Eficiencia en la Capacitación
a aprendices de instructores comunitarios en relación a la
ESCOLARIDAD

NIVELES DE ESCOLARIDAD	90 - 91	91 - 92
Secundaria	48.7%	47.8%
Bachillerato	72.8%	53.8%
Bach. incompleto	65.3%	64.9%
Bach. téc. completo	55.2%	64.8%
Bach. téc. incompleto	41.0%	47.1%
Especialidad técnica	81.2%	47.9%
Otros (Licenciatura)	87.5%	31.2%

Nuevamente los porcentajes promedio de eficiencia más alto y en ambos ciclos escolares, los encontramos en capacitadores-tutores con bachillerato y especialidad técnica.

6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION.

Con base a los resultados obtenidos, las conclusiones se resumen como a continuación se enlistan.

1). Fue difícil contrastar los procedimientos operativos en relación a la norma, en tanto que existen lineamientos ya rebasados por la práctica. En este sentido, si tomamos en cuenta que los más recientes datan del año de 1989, es lógico que por las mismas necesidades a las que se enfrentan - las delegaciones, se adopten procedimientos y/o medidas fuera de lo normado.

2). El esquema participativo de la figura del capacitador-tutor, al no haber sido evaluado antes de la presente investigación, ha presentado - fallas que de haber sido detectadas con mayor oportunidad el esquema habría sido más funcional.

3). Los niveles de eficiencia son mayores en jóvenes capacitadores-tutores, cuyas edades son mayor a los 17 años de edad, así como aquellos - que cuentan con escolaridad superior al medio básico.

4). Los niveles de eficiencia obtenidos por los capacitadores-tutores, independientemente de la edad y escolaridad, se relacionan directamente con otros factores, que sin haber sido contemplados intencional y previamente para la investigación, fueron resultado de las observaciones directas que se llevaron a cabo.

Estos factores al ser tan diversos, se hacen difíciles para evaluarlos en términos de su grado de incidencia, sin embargo se enuncian como -- elementos a tomar en cuenta dentro de la evaluación al desempeño docente -- de la figura de capacitador-tutor:

- Calidad de la Capacitación recibida.
- Características particulares de los jóvenes
 - . Vocación humanística
 - . Interés y vocación en el área docente
 - . Alto grado de responsabilidad, independencia y seguridad para tomar decisiones.

Por lo anterior se concluye que el nivel de eficiencia de la figura docente correspondiente al capacitador-tutor, podrá garantizarse en relación directa a una adecuada selección así como una apropiada capacitación.

El nivel de eficiencia no depende del tipo de esquema de participación que se adopta, sino fundamentalmente de los dos factores ya mencionados: Selección y Capacitación.

7. ANALISIS DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL.

Una vez expuesta la síntesis del trabajo de investigación en el - -
cual participé institucionalmente, procederé con un análisis de la expe-
riencia profesional, integrando para tal propósito los siguientes tres -
apartados:

7.1 Autoevaluación.

Consistente en una crítica y autocrítica de las deficiencias teóri-
co-metodológicas presentes en todo el proceso de investigación.

7.2 Crítica Institucional.

Desarrollada con base a dos años y medio de experiencia laboral y -
profesional e integrando algunos elementos de la corriente teórica del
Análisis Institucional.

7.3 Análisis Global.

Abordado desde un enfoque totalizador y a partir de la dialéctica -
de la totalidad concreta, como contexto estructural que permea el desa-
rrollo de los dos apartados anteriores.

Autoevaluación:

Aunque no resulta fácil desprenderse de subjetividades para contem-

plar objetiva, crítica y autocríticamente el trabajo realizado intentaré desarrollar brevemente el panorama en el cual se dio el trabajo de investigación, señalando las fallas y deficiencias teórico-metodológicas que lo caracterizaron.

Desde el mes de Octubre de 1990, fecha en que ingresé a CONAFE en calidad de técnico especializado dentro del departamento de Estudios Educativos, me asignaron como personal de apoyo a un proyecto de investigación denominado "Análisis de la participación de la figura del Capacitador-Tutor, en la operación de los programas educativos".

A pesar de mi reciente ingreso y mi poca experiencia en el área de investigación, mi incorporación se dio a partir del propio diseño.

Si bien el proyecto ya estaba planteado de tiempo atrás, sólo se -- contaba con ideas generales.

Al momento de mi ingreso, la elaboración del diseño retoma las -- ideas que hasta ese entonces se habían perfilado; conformándose un equipo de tres integrantes (un coordinador con dos personas de apoyo).

Durante el proceso de construcción del diseño, se enfrentaron diversas dificultades: desniveles en relación a la concepción y comprensión -- del proyecto; desacuerdos y descoordinación entre el responsable directo del proyecto y las instancias directivas.

Bajo estas circunstancias faltó también claridad de objetivos, en--

tre los cuales su diversificación se enlista a continuación:

- *Conocer del Capacitador-tutor: el tipo de esquema con que participa; sus perfiles; sus expectativas personales ante sus funciones; las problemáticas a que se enfrenta durante el desarrollo de su - servicio social y sus niveles de eficiencia.*
- *Contrastar la normatividad con la práctica real.*
- *Optimizar la participación del Capacitador-Tutor.*

Esta gran variedad de objetivos no jerarquizados y sin límites dificultó no sólo la elaboración de instrumentos sino también el registro, - sistematización y análisis de toda la información obtenida.

Los objetivos que anteriormente han sido enlistados se fueron des-- prendiendo de la necesidad a través de la cual se originó el proyecto: Contar con datos estadísticos e información sistemática, para que las au toridades correspondientes tomaran decisiones en relación al tipo de es- quema de participación así como del perfil más adecuado, para optimizar las funciones del capacitador-tutor.

Con estas bases tan endebles e ignorando la concepción de la educa- ción comunitaria como marco referencial, se procedió originalmente a la elaboración de un marco teórico retomando elementos y categorías de Hugo Zemelman.

Dicho marco teórico se intenta diseñar sin gran asesoría y sin discusión colectiva, lo más grave aún fue que los pocos elementos que fueron retomados tuvieron como base única y exclusiva la lectura individual de un artículo sobre el autor referido.

En aquel momento y particularmente, no se contó con claridad ni con visión de que dicha elección fuera la base teórica más adecuada, sin em bargo autocríticamente se reconoce que profesionalmente tampoco se contó con la visión suficiente para presentar una mejor alternativa.

A partir de dicho marco elaborado sin mucha reflexión, se procedió a diseñar la metodología, planteando una propuesta inicial para involucrar directamente al personal técnico de algunas delegaciones, en los -- procesos de registro, sistematización y análisis de la información solicitada.

Por falta de condiciones, esta propuesta no se concretiza y se deci de desarrollar el proyecto a través de dos tipos de estudios: Uno de -- corte censal (cuantitativo) dirigido a cada una de las delegaciones por medio de la autoaplicación de cuestionarios y llenado de cuadros sobre -- información estadística; el otro tipo de estudio fue más cualitativo, -- realizado por el personal de Oficinas Centrales a partir de un conjunto de entrevistas y observaciones que se llevaron a cabo en seis delegaciones seleccionadas con base a su disposición y considerando cargas de tra bajo menores, pero sin respetar criterios metodológicos.

Para la elaboración de los instrumentos utilizados en el estudio -- censal, el procedimiento metodológico fue adecuado en tanto que se diseñaron, se pilotearon, se ajustaron y se aplicaron; sin embargo, los criterios de valoración para determinar los niveles de eficiencia de los ca pacitadores-tutores, no fueron definidos, dejando a libre albedrío su -- puntuación.

Sumado a lo anterior, la falta de claridad en los objetivos planteados se revirtió en la etapa de construcción de instrumentos ya que el cúmulo de información que se pretendió cubrir, no encontró límites, dando como resultado una cantidad exorbitante de datos.

Para el caso del estudio cualitativo y especialmente para la técnica de observación, se decidió utilizar el método etnográfico, sin embargo, no existió una capacitación mínima y sólo se rescataron los elementos esenciales de dicho método, a través de lecturas individuales.

De esta manera los registros de observación fueron elaborados con -- criterios heterogéneos dificultando con ello, la sistematización de la -- información obtenida.

La etapa de sistematización se realizó con dos personas, sólo una -- involucrada en todo el proceso; ambas realizaron la codificación respectiva y con ayuda del sistema de cómputo se llevó a cabo el procesamiento de la información correspondiente al estudio censal.

Para la sistematización de la información obtenida en entrevistas y

observaciones se le asume la responsabilidad a una sola persona, sin ninguna orientación ni líneas claras para ordenamiento de datos.

Rescatando algunos elementos de la técnica de análisis de contenido, se procede a dar cuerpo y coherencia a la información que se tiene a fin de elaborar el reporte final.

Dicho reporte integra toda la información obtenida tanto del estudio censal como del estudio cualitativo.

Al ser entregado a las respectivas autoridades, se reconoce sólo como un informe preliminar, al que se le hacen observaciones para proceder a las correcciones pertinentes bajo la responsabilidad de personal ajeno a todo el proceso de la investigación.

Por todo lo anterior y con base en una reflexión crítica y autocrítica, se concluye lo siguiente.

Considero que la investigación en general tuvo como fallas de fondo:

- 1.- Falta de comunicación, coordinación y acuerdo entre las instancias directivas y el coordinador del proyecto.

Las expectativas del proyecto eran concebidas de forma distinta entre las instancias directivas y el coordinador del proyecto.

A nivel de las instancias directivas, se pretendía sólo un estudio

estadístico a corto plazo, para la toma de decisiones.

El coordinador del proyecto logró hacer atractiva la idea de realizar una investigación que analizara problemáticas y propusiera alternativas de solución.

A pesar de que la investigación dura dos años, sus resultados no se considerarn relevantes, caracterizándose todo el proceso por fallas relacionadas a la organización y distribución de recursos humanos así como a la falta de sistematización y adecuada asesoría.

2.- Falta de planificación adecuada en relación a la asignación de los recursos humanos.

El proyecto se perfila en Febrero de 1990 asignando dos personas de apoyo.

Para septiembre de 1990 se asume como apoyo a una sola persona, excluyendo a las que inicialmente se habían asignado.

Para octubre de 1990, se incorpora una persona más como apoyo, conformándose así un equipo permanente hasta Octubre de 1992, integrado por dos personas de apoyo y el coordinador del proyecto.

Durante el proceso de recopilación de la información cualitativa, se cuenta esporádicamente con dos personas más, quienes no se involucran de manera sistemática.

Para el proceso de interpretación y análisis de los resultados, el equipo ya no existe y se le asume la responsabilidad a una sola persona quien estuvo presente en toda la trayectoria de la investigación.

Autocríticamente mi participación en el plano personal y profesional dentro del proyecto mencionado, incurrió en las siguientes fallas:

- Fundamentalmente en los inicios de la investigación, destacó mi inseguridad académica y subestimación profesional.
- Sumado a lo anterior, mi poca experiencia en el área de investigación no permitió contar con una visión suficiente para presentar propuestas y alternativas mejores, así como haber podido vislumbrar en los momentos oportunos las fallas correspondientes de manera crítica y propositiva.

Considerando todas las fallas señaladas, cabe mencionar a manera de conclusión, que la investigación realizada no cumplió su cometido ni tuvo impacto institucional ni social, en la medida que hasta el momento -- sus resultados siguen en proceso de reestructuración; pasando a ser una investigación con carácter secundario y siendo desplazada por otras investigaciones prioritarias para la Institución como es el caso del realce que en el momento se le está dando a la Educación compensatoria y en este sentido un proyecto de investigación con mayor peso e importancia -- lo constituye la Construcción de una Alternativa Pedagógica adecuada a las características y condiciones de la población infantil migrante.

Desde esta visión, es claro observar que el momento y circunstan-

cias políticas que como país vivimos, determinan el interés e impulso de ciertas temáticas a investigar. Por esta razón se consideró necesario - hacer un análisis más allá de la investigación específica, pues las problemáticas que subyacen no sólo son institucionales sino fundamentalmente expresión y reflejo de una estructura Económica y Política Nacional.

Lo anterior explica la razón de ser de los dos apartados siguientes.

7.2 Crítica Institucional:

Para desarrollar este apartado iniciaré con una breve reseña de la situación actual que caracteriza al CONAFE considerando mi experiencia - laboral y posteriormente intentaré abordar un análisis con base al uso - de algunas categorías manejadas por la Corriente teórica del Análisis -- Institucional.

a).- Reseña de la Situación actual del CONAFE (Julio 92-Mayo 93).

Actualmente el CONAFE atraviesa por un conjunto de cambios que son resultado de las condiciones político, económico y sociales que imperan en nuestra sociedad mexicana.

Después de seis meses de la renuncia del Secretario de Educación Pública (enero 92), cambia el responsable de la Dirección General del CONAFE (julio 92).

A partir de esta modificación se suscitan cambios a nivel de los -- responsables de direcciones de área, subdirecciones y determinadas jefa-

turas dentro de Oficinas Centrales.

A nivel de las delegaciones estatales que integran al CONAFE, se registran también cambios en un 47% (15 Estados) con las renunciias de los delegados respectivos.

Con estos movimientos y hablando específicamente de la dirección -- del área de Programas y Desarrollo Educativo, se maneja un proceso de -- reestructuración, que implica no sólo el cambio o movimiento de personal sino el replanteamiento de objetivos y funciones de cada una de las subdirecciones y departamentos que conforman dicha dirección.

Para este proceso de reestructuración, el planteamiento inicial de la responsable de la Dirección del área mencionada, se da a nivel de hacer una invitación para que el personal técnico, de coordinación y de je facturas, participen colectivamente en la elaboración de propuestas concretas en la perspectiva de una mayor coordinación entre subdirecciones, departamentos e incluso proyectos.

Los trabajos de reflexión y discusión colectiva que se desarrollan, primero por departamentos y posteriormente a nivel de subdirecciones, reflejaron la ausencia de un marco conceptual esencial dentro de la Educación Comunitaria que cuestionaba la fundamentación teórica homogénea del quehacer educativo y de los estudios e investigaciones realizados.

Sumado a lo anterior, el proceso de reestructuración provocó en el personal involucrado la inquietud por conocer la política y línea hacia

la cual la Institución se orientaría, sin embargo; la respuesta se canalizó hacia una invitación para participar en la construcción y definición colectiva.

Pese al trabajo colectivo que abarcó un tiempo de cuatro meses (septiembre-Diciembre 92), el esfuerzo resultó estéril, debido a la falta de una línea clara que orientara las propuestas desarrolladas. En este sentido, el entusiasmo y la participación de los trabajadores se fue minando.

Ante esta situación se decide conformar una comisión como responsable de la elaboración de una propuesta general de reestructuración institucional, considerando las diferentes propuestas hasta el momento desarrolladas y analizando la concordancia con la política educativa actual, específicamente del Programa Nacional para la Modernización Educativa y del Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación básica.

Simultáneamente al trabajo desarrollado por dicha comisión, se inician reuniones de discusión entre miembros directivos de la Institución, acordando para el mes de enero de 1993, un esquema organizativo acorde a la demanda de la política educativa actual.

La información vertida verbalmente por las autoridades correspondientes (Director General y Directora del área de Programas y Desarrollo Educativo), anuncia que CONAFE se conformará como Subsecretaría de Educación rural, con funciones de coordinación entre diversos programas de educación básica atendidos por la SEP.

CONAFE además cambiaría el carácter del servicio educativo que otorga a las comunidades rurales, es decir; de un servicio con carácter supletorio, pasará a ser un servicio de tipo compensatorio.

Además de esta información que se le proporciona al personal involucrado en el área correspondiente, las autoridades hacen hincapié en que aún faltan por concretizar aspectos más específicos; reconociendo poca claridad al respecto, pero exhortando al personal a tener confianza y redoblar esfuerzos y entusiasmo hacia las tareas encomendadas.

Las reuniones de información no sólo se concretan en las oficinas centrales, sino también se realizan en las distintas delegaciones. Entre éstas se pueden mencionar dos que fueron efectuadas con todos los delegados estatales y una organizada con jefes de programas educativos.

La información y acuerdos manejados y obtenidos en todas estas reuniones, no son de conocimiento general, repercutiendo en la comunicación y ahondando la falta de claridad respecto a lo que acontece en la Institución.

Durante estos acontecimientos y ante la incertidumbre y la falta de información, se corren rumores de que toda la infraestructura educativa del CONAFE, será absorbida y aprovechada por el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL); incluso en varias delegaciones estatales se concretizan actividades conjuntas con dicho organismo.

La confusión y sorpresa hacen presa de todo el personal involucrado

laboralmente en el CONAFE, quienes de una u otra forma manifiestan sus dudas ante el Director General de la Institución, sin obtener respuestas claras ni concisas.

Posteriormente y al término del Segundo Encuentro Nacional de Jóvenes Instructores Comunitarios, organizado el pasado mes de Noviembre de 1992, el Director General del CONAFE reconoce y comprende la valiosa labor educativa de estos jóvenes y es a partir de entonces que expresa, la importancia y la necesidad de conservar la independencia y autonomía respecto al PRONASOL.

En estas circunstancias y "motivado por los resultados de este evento", la Dirección General del CONAFE organiza un tercer encuentro de jóvenes para el mes de Marzo de 1993; duplicando la cantidad de jóvenes -- participantes a nivel nacional.

En este mismo sentido se organizan para el mes de Mayo de 1993, -- tres encuentros regionales en distintas zonas.

Por todo lo anterior, se puede decir que la inversión económica utilizada para estos eventos es exorbitante, contrastando enormemente con las carencias que cada día se hacen más patentes en las delegaciones; ya que el recorte presupuestal al que se ven impuestas las delegaciones estatales, se revierte en la ausencia o retraso de apoyos económicos otorgados a los jóvenes instructores y capacitadores, así como en la suspensión de visitas de supervisión y apoyo técnico en campo.

De esta manera, se puede afirmar que actualmente la principal preocupación del CONAFE es fomentar, incrementar y diversificar la presencia de la Institución ante la sociedad civil, el Estado mexicano y los organismos internacionales.

Para lograr lo anterior, CONAFE aprovecha al máximo los recursos de los que se allega, para organizar, promover y/o asistir a eventos de resonancia nacional e internacional en el marco de una coyuntura política en puerta.

b).- Análisis Institucional.

Considerando la reseña anterior e intentando salir del contexto institucionalizado para analizar su dimensión desde un marco socio-político general, se vierten los siguientes elementos:

El CONAFE como toda Institución, ha estado determinado por la situación económica y política (enmarcada desde un contexto mundial), que ha sido dictaminada por los diferentes periodos sexenales, respondiendo particularmente a la política educativa en turno.

A manera de contexto cabe mencionar que la creación del CONAFE en el año de 1971, obedece a las medidas políticas y educativas que en -- aquel entonces el Estado determinó para salvaguardar la crisis política e ideológica de finales de los años sesentas.

Paralelamente a la Reforma Educativa impulsada por el Lic. Luis --

Echeverría Álvarez; se instauran y amplían un conjunto de organismos e - instituciones que apoyan, favorecen y diversifican el campo educativo en los niveles medio superior y superior (Anexo 4).

El objetivo fundamental de dichas medidas fue dar respuesta inmediata a una demanda popular álgida: Apertura democrática en el ámbito social y político.

En nuestros días, con la actual política social y específicamente - con el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), el Estado Mexicano - ha logrado confianza, imagen y prestigio ante la sociedad civil; su política abierta consiste en "dar más a los que menos tienen", proporcionando una serie de servicios como drenaje, pavimentación, agua, luz, vivienda, salud y educación, a las poblaciones urbanas y rurales marginadas.

En este marco y particularmente en lo referente al servicio educativo en zonas rurales marginadas se puede explicar la reestructuración del CONAFE.

De esta manera se puede decir que queda confirmado que "las instituciones son determinadas y determinantes de un orden social establecido... (así como también se devela) ... el entrelazamiento de las instancias -- económicas, políticas y sociales dentro de la misma institución".⁽¹⁷⁾

Después de mencionar este contexto general cabe detallar ahora el -

(17) Octavio Chamizo G. El Análisis Institucional. p. 3.

marco específico de la institución, retomando algunas categorías que se manejan en la corriente teórica del análisis institucional.

Considerando la filosofía y el quehacer educativo del CONAFE, se --
vertirán elementos que identifiquen las relaciones y límites entre las --
siguientes categorías: lo instituido (lo que norma); lo instituyente --
(propuestas distintas a lo instituido) y lo institucionalizado (institu-
cionalización de propuestas instituyentes).

Institucionalmente el CONAFE fue creado entre otras de sus funcio-
nes y atribuciones, para ofrecer un servicio educativo supletorio a comu-
nidades rurales aisladas y de difícil acceso, aquellas que carecen de la
infraestructura educativa que otorga la SEP.

Para llevar a cabo su quehacer educativo, cuenta con la filosofía,
principios y metodología de la educación comunitaria, rescatando algunos
elementos organizativos de la educación rural en México.

La educación comunitaria como base y principio se encuentra legal
y normativamente establecida, delimitando funciones y actividades para --
cada uno de los agentes participantes en el desarrollo de la misma.

La conceptualización de la educación comunitaria tiene en sí dos --
connotaciones distintas que se expresan en la teoría y en la práctica.

Como Filosofía institucional en el plano discursivo, hace explíci-
tos principios genuinos acordes a las necesidades de la población que --

atiende; como *práctica instituida* en cada una de las delegaciones donde se desarrolla, lleva implícitas *prácticas instituidas* alejadas del *discurso*, ya que al realizar mecánicamente determinadas acciones, *desvirtúa* en mayor o menor grado, los principios establecidos.

En el plano *discursivo*, su filosofía representa su "*carta de presentación*" ante la sociedad nacional (Estado/Sociedad Civil) e internacional (Instituciones, Fundaciones y Organismos).

En la *práctica*, su tarea educativa cumple formalmente con el *servicio educativo* que ofrece a la población a la que se dirige, sin embargo no cubre los objetivos que en el plano *discursivo* se expresan.

Dicha *práctica* lleva implícitas las *intenciones reales* de la *política* e *ideología* del Estado, ya que la *burocratización* a la que se somete toda la *acción educativa* que desarrolla y las *deficiencias* que caracterizan a todos los procesos que *integra*, tergiversa los *verdaderos fines* y principios de la *educación comunitaria*.

La *estructura organizativa* y *operativa* del CONAFE *integra* una *instancia central* que *norma*, *regula*, *supervisa* y *evalúa* la *práctica educativa* desarrollada en cada una de las 31 delegaciones estatales.

Dentro de la *práctica instituida* en cada una de las delegaciones -- existen una gran variedad de *formas de acción* que en la mayoría de los casos, aunque no se ajustan a la *normatividad instituida*, *refuerzan* las *intenciones implícitas* de la *política estatal*.

Sin embargo, aunque contados suelen ser los casos, en algunas ocasiones la práctica llega a ser instituyente en la medida que si bien se intenta desarrollar los principios de la filosofía instituida, no responde a las prácticas comunes y generalizadas; implementando acciones y tareas acorde a los requerimientos y necesidades de la población atendida, aunque difícilmente dichas acciones llegan a institucionalizarse.

Siguiendo con la línea teórica del análisis institucional, se desglosa a continuación las categorías de análisis que serán retomadas para argumentar las diferentes posturas adoptadas por los grupos instituidos en relación a todo lo institucional.

El CONAFE como institución, ha creado consenso y acuerdo de principios y acciones fuera de los grupos sociales que incorpora e independientemente de la oposición de ideas y particularidades de los individuos -- que conforman dichos grupos.

La unidad de los grupos tiene como base, la pluralidad y heterogeneidad en tanto que cada individuo cuenta con un esquema de referencia -- que puede o no diferir de los sistemas impuestos por la institución.

Como en toda institución, en CONAFE existen diversos grupos que se identifican y caracterizan según la postura y actitud que expresan en -- torno a lo institucional.

Entre dichos grupos, se encuentran aquellos que se asumen dentro de una división de trabajo institucional con estructura en forma piramidal

y verticalista, aceptando el lugar que ocupan bajo las jerarquías del poder. La característica fundamental de este tipo de grupo es la de mantenerse sujetos a las instancias superiores, adoptando como estrategia: la obediencia y la sumisión.

Existen otro tipo de grupos cuya postura es diametralmente opuesta a la anterior; en ellos se construye toda una ideología grupista, idealizando pertenencia única y coherencia absoluta. Su postura se caracteriza por el rechazo a todo vínculo institucional.

Ambas posturas que caracterizan a los grupos existentes en toda institución, no presentan ninguna alternativa diferente, positiva y viable, obstruyendo así la posibilidad de propuestas mejores a las instituidas.

En este sentido y desde la corriente teórica del análisis institucional, se propone una alternativa viable "la posibilidad de un grupo de definirse en oposición a la determinación institucional así como a la -- ideología grupista, a través de su transversalidad, ... la cual se define ... en oposición a la verticalidad y a la horizontalidad de las relaciones que se dan en los grupos. La transversalidad tiende a realizarse -- cuando se efectúa una comunicación máxima entre los diferentes niveles -- jerárquicos y sobre todo en los diferentes sentidos".^[18]

Por todo lo anteriormente dicho y en el marco de mi experiencia laboral y profesional en la institución y sobre la base de una reflexión -

[18] Ibidem. p. 10.

teórica, concluyó con lo siguiente:

- Las condiciones objetivas de un contexto mundial caracterizado no sólo por constantes cambios y reacomodos, sino en vías de definirse en cuanto a paradigmas que regirán en el futuro, hace difícil realizar acciones instituyentes.

Entre otras cosas y hablando específicamente a nivel institucional, la falta de definición y claridad así como la confusión y la inseguridad laboral, facilitan individual y grupalmente las posturas verticales y horizontales que no únicamente imposibilitan nuevos y mejores rumbos sino que desgastan a los individuos que conforman los diversos grupos. El temor ante la amenaza de pérdida del espacio laboral, del ingreso y de la estabilidad económica; - hacen presa fácil del sometimiento y la alienación institucional.

- Considerando la política educativa en el rubro de la descentralización, así como las condiciones prevalecientes en las comunidades rurales atendidas por CONAFE, se podría afirmar que existen mejores perspectivas de implementar acciones instituyentes en el trabajo directo en campo; ya que a nivel de la instancia central la labor tiende a ser reforzadamente instituida, normativizando acciones y principios que resultan ajenos y aislados a la realidad que se enfrenta en las comunidades rurales.
- Dentro de un contexto general de cambios y reacomodos en el ámbito económico, político y social, el futuro de CONAFE es incierto,

ya que la situación que atraviesa su estructura actual, al servir como parte de una plataforma política, está a expensas de la coyuntura electoral, pudiendo fortalecerse o en su caso, extinguirse.

7.3 Análisis global:

Habiendo vertido los análisis parciales anteriores, se procederá a un análisis global a partir de un enfoque totalizador y desde una perspectiva teórica de la dialéctica de la totalidad concreta.

El enfoque totalizador se basa en una "visión o contexto mundial de relaciones económicas, políticas y sociales, a través de las cuales se explica la condición del subdesarrollo como una situación resultante de la intervención, control e influencia, de las grandes estructuras mundiales sobre aquellas estructuralmente débiles".^[19]

La teoría dialéctica de la totalidad concreta proporciona las herramientas para el acercamiento a una realidad, teniendo como principios: - relación dialéctica entre el sujeto (quien conoce) y el objeto (quien -- pretende conocer); separación del todo y sus partes; interrelación de -- factores internos y externos.

Todos estos elementos hacen posible un proceso dialéctico (de conocimiento) que parte de la concreción (acercamiento inicial hacia el objeto) pasa a la abstracción (reflexión y análisis teórico) y vuelve al te-

[19] Thomas J. La Belle. Educación no formal y cambio social en América Latina. p. 31.

rieno de la concreción en un nivel superior y distinto al inicial. (20)

Con base a estos elementos el análisis global que a continuación se expone integrará mediante un procedimiento inductivo: El contexto mundial, regional y nacional para arribar a la política educativa actual, - como marco a la problemática institucional que ya ha sido descrita.

Como es bien conocido en menos de un periodo de diez años el mundo se ha transformado. Los cambios que se han registrado a nivel internacional, permean a los países de distintos continentes en el ámbito económico, político, social, cultural y ambiental.

La actual situación político-económica a favor del sistema capitalista mundial, ha sido resultado de un conjunto de cambios que principian -- aproximadamente en el año de 1985 con la crisis de la antes Unión Soviética, cuya expresión de sus problemas políticos y económicos quedan al descubierto en 1987, divulgándose publicitariamente el desmantelamiento del sistema socialista.

A raíz y paralelamente a estos hechos se desencadenan una serie de acontecimientos en distintos países del mundo entre los que se pueden -- mencionar como ejemplos: la derrota de la Revolución Nicaragüense; la -- caída del Muro de Berlín y reunificación Alemana; la invasión a Panamá -- país que al igual que Granada es ocupado por Estados Unidos; el intento de golpe de estado contra la Ex-URSS.

(20) Cf. Juan B. Barreix Moares. Metodología y Método en la praxis comunitaria. pp. 45-48.

Entre otros, estos sucesos podrían ser reflejo de la vigencia del sistema capitalista, sin embargo ello no significa la desaparición de -- contradicciones; ya que éstas aún prevalecen al interior del sistema, in dependientemente de manifestarse en formas, grados y niveles distintos -- debido al entrelazamiento de factores internacionales y nacionales.

Para argumentar mejor lo anterior, me serviré de los elementos de análisis que se exponen en un artículo elaborado por el investigador y economista Fernando Carmona De la Peña:

"La internacionalización de las relaciones económicas y el conjunto de las relaciones humanas en el mercado capitalista mundial, exhiben dos fenómenos definidos como GLOBALIZACIÓN Y UNIPOLARIDAD, ambos significan tendencias integracionistas entre capitales transnacionales que han implicado una nueva recomposición de la clase dominante a través de la fusión y fortalecimiento entre consorcios de empresas transnacionales, sin descartar las contradicciones y rivalidades entre ellos". [21]

Dentro de este panorama mundial y a nivel latinoamericano, se hace patente al decir de Carmona, una creciente aceptación (por parte de los respectivos gobiernos) de las políticas de ajuste y cambio estructural -- como acuerdos surgidos entre el fondo monetario internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM); políticas que son determinadas en conjunto, por la -- oligarquía financiera mundial.

[21] Cf. Fernando Carmona. Latinoamérica y su perspectiva en un mundo cambiante. p. 92.

En este mismo sentido y siguiendo a Carmona, a 500 años de que nos condujeron al capitalismo del subdesarrollo estructuralmente dependiente del sistema capitalista monopolista internacional, actualmente el desarrollo cambiante, contradictorio y desigual; deparan al tercer mundo y - en particular en los países de América, un destino incierto.

Paralelamente a todos estos acontecimientos, nuestro país refleja - su crisis primordialmente en el ámbito político. La coyuntura de elecciones presidenciales del año de 1988, manifiesta las contradicciones en el plano económico y social de años anteriores.

Desde la campaña electoral, durante el desarrollo de las votaciones y con el anuncio de resultados; se hace patente el deterioro del partido oficial y la crisis del sistema político mexicano.

Pese a la fractura del sistema político mexicano y a costa de irregularidades en el proceso de votaciones, el nuevo gobierno se instala el 1º de diciembre de 1989, en medio de una situación difícil, caracterizada por contradicciones sociales; reagrupamientos políticos, reorganización de fuerzas, economía nacional incierta y un comercio mundial con -- una complicada crisis política.

El principal desafío para el gobierno mexicano en ese entonces, fue la de superar la impugnación de su legitimidad, el extendido descreimiento e inconformidad popular y la necesidad de recomponer sus aparatos, -- alianzas y mecanismos de control.

Este reto que le implicó al gobierno mexicano introducir ajustes en el sistema político y en la política económica y social; lo enfrenta favoreciendo los intereses extranjeros.

De esta manera el capital transnacional y principalmente el norteamericano, se inserta en nuestra sociedad y es cada vez más influyente en el desarrollo nacional.

Desde la perspectiva de cambios y ajustes, el actual gobierno inició acciones diversas en pro de su legitimación y por la confianza de la población. Su estrategia fue utilizar un nuevo estilo con tinte más democrático, participativo y solidario.

El punto innovador fue el reimpulso del concepto de "modernización", aplicado al ámbito económico y social.

Entre otras acciones reimpulsa el pacto para la estabilidad y crecimiento económico (PECE); genera la consulta nacional entre diversos sectores de la población, motivando su participación en "la toma de decisiones"; inicia un tipo de "renovación moral", a través de la denuncia de funcionarios deshonestos e implementa el programa nacional de Solidaridad (PRONASOL).

A cuatro años de haber ejercido el poder el nuevo gobierno, el saldo a su favor es positivo en tanto que el Presidente en turno, inició con nula presencia y actualmente se ha fortalecido y ha legitimado su gestión; incluso ha logrado una imagen nacional e internacional favorable.

Dentro de algunos logros nacionales que se le atribuyen se pueden -
mencionar los siguientes:

- . Crecimiento inicial de la economía.
- . Reducción del déficit gubernamental.
- . Decremento inflacionario.
- . Aumento de productos de exportación.
- . Obtención de recursos vía la privatización y venta de empresas.
- . Tasas satisfactorias para empresarios.

Estos avances se han logrado a costa de un mayor deterioro de las -
condiciones de vida de la gran mayoría de la población mexicana, de igual
manera ha sido resultado de una mayor dependencia de nuestro país hacia
el extranjero al facilitar la inversión desmedida de capitales transna-
cionales y comprometer así nuestra independencia y soberanía nacional.
Los indicadores que a continuación se enlistan, son muestra de que los -
logros obtenidos sólo favorecen a un sector cada vez más reducido cuyos
intereses son ajenos e incompatibles a las necesidades de bienestar de -
nuestra población mexicana.

- Privatización de empresas públicas.
- Ingreso al GATT y libre comercio.
- Participación empresarial en actividades antes obligatorias para
el gobierno.
- Intervención extranjera en rubros económicos, reservados para na-
cionales.
- Ofensiva para modificar leyes en el rubro del trabajo y la educa-

ción entre otros y a favor de intereses extranjeros.

Por otra parte los estragos que la población padece están presentes y vigentes en los problemas que a continuación se enlistan:

- Bajos salarios.*
- Miseria.*
- Desigualdad social.*
- Desempleo.*
- Subempleo.*
- Inseguridad.*
- Insalubridad.*
- Violencia.*
- Desastre ecológico.*

Dentro del marco de implantación de medidas políticas, económicas y sociales con sus respectivos efectos, se enmarca también el escenario de la política educativa.

Tanto el Gobierno como el Sector empresarial han planteado "modernizar la educación", presentándose como los representantes de ésta, al retomar la demanda generalizada de la población, en relación a la necesidad de un cambio. Com base a esto se plantearon como solución, un proyecto de modernización actualmente en marcha.

En este sentido, las propuestas educativas reflejan de nueva cuenta los intereses de una fracción de empresarios, siendo actualmente lo prin

cial para ellos, "lograr que la mayoría sólo curse secundaria como opción terminal, con el propósito de que se incorpore rápidamente al aparato productivo y así disponer de una fuerza de trabajo con cierto nivel de capacitación y con la capacidad necesaria para operar la tecnología que se importa". [22]

La propuesta educativa del sector privado se orienta a los siguientes puntos:

- a) Modificación de valores morales y sociales.
- b) Mayor participación del sector en la educación.
- c) Vinculación con el sector productivo.
- d) Descentralización educativa. [23]

Estos cuatro ejes pretenden servir de soporte ideológico para facilitar y garantizar la tendencia transnacionalizadora del país.

Algunos elementos que diagnostican el resago, el deterioro y las deficiencias notables tanto de la oferta, la eficiencia terminal, las instalaciones y la calidad de la enseñanza; se expresan en los siguientes datos que han sido retomados de un artículo sobre análisis político-educativo. [24]

[22] Cecilia Madero. La Modernización educativa y la propuesta empresarial. p. 67.

[23] Cf. Cecilia Madero. Ob.cit. pp. 67-70.

[24] Cf. Carmen V. y Rosario G. Sobre la modernización educativa. pp. 76-77.

- El 45% de los niños que asisten a la escuela primaria desertan antes de concluir su nivel básico de formación, y en las regiones y sectores que menos se benefician del servicio educativo, como el caso de las comunidades indígenas y rurales dispersas, este promedio aumenta hasta el 80%.
- El 20% de las escuelas primarias no imparten los seis grados y el 22% son atendidas por un solo maestro.
- El 17% de la demanda para entrar a secundaria aún no puede satisfacerse.
- El analfabetismo es de 8% pero se calcula que alrededor de 15 millones de personas entre 5 y 25 años de edad, no están incorporadas al sistema educativo.
- La infraestructura escolar en su mayor parte, no se ha renovado y equipado adecuadamente. Gran número de escuelas han sufrido serio deterioro sin contar aquellas que se vieron gravemente dañadas por el sismo de 1985.
- Un alto porcentaje (alrededor del 52%) de los niños en edad preescolar se encuentran desnutridos y sus familias en condiciones precarias para solventar los gastos que reclama hoy la educación pública (pasajes, cuotas de inscripción, material escolar y uniformes entre otros).

- Partiendo de que el gobierno ha reconocido las deficiencias y carencias del sector educativo, argumenta enfrentar la situación a través del programa para la modernización educativa 1989-1994; planteándose los objetivos siguientes:⁽²⁵⁾
 - . Revisión de contenidos teórico prácticos.
 - . Renovación de métodos de enseñanza y aprendizaje.
 - . Vinculación de los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología.
 - . Articulación adecuada entre los diversos niveles educativos.

Todos los anteriores objetivos han sido formulados en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado el 18 de marzo de 1992, por el Gobierno Federal, los Gobiernos de cada una de las Entidades de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Pese a ello llega a ser de cuestionamiento personal, el que el programa para la Modernización Educativa resuelva los graves problemas que viene arrastrando el Sector Educativo. Al parecer la solución de problemas se intentan con medidas que si bien son necesarias e importantes, no se realizan sobre la base sólida como puede ser el incremento presupuestal orientado a dicho rubro.

(25) Cf. Revista Gente. Alcances y significados de la reforma educativa. pp. 10-11.

La siguiente cita sintetiza el problema de fondo:

"...En este proceso de deterioro, la reducción del presupuesto real destinado a la educación es el factor más importante. Su disminución es drástica, ya que en esta última década en que el PIB prácticamente no -- creció, se destina sólo el 2.5% de éste a la educación, en tanto que la demanda educativa aumentó considerablemente año tras año; en otras palabras, considerando que en 1981 esta proporción representaba casi el 5%, -- hoy se destina tan solo la mitad".⁽²⁶⁾

Por todo lo anterior, mientras el Gobierno Mexicano avance acelera damente en las negociaciones con el extranjero sin garantizar la infraes tructura necesaria para un desarrollo independiente del país, se estará comprometiendo nuestra soberanía nacional en aras de una mayor dependencia y subordinación de las naciones más desarrolladas, principalmente de Estados Unidos. En este sentido, las posibilidades de desarrollo en todos los ámbitos será difícil acrecentándose los problemas sociales de to da la población mexicana.

La breve reseña que se ha desarrollado como parte de un análisis -- global, no pretende ser un análisis exhaustivo pues para ello sería nece sario una revisión bibliográfica y hemerográfica más profunda y motivo -- de un estudio particular; los elementos hasta aquí vertidos, tuvieron la re intensidad de brindar un contexto general actual como marco general de re

(26) Carmen V. y Rosario G. Ob. Cit. p. 77.

ferencia y contextualización a la problemática institucional anteriormente señalada y referida específicamente al CONAFE.

Más que un análisis completo y acabado, pretende servir de base y reflexión al trabajo presentado como memoria de desempeño profesional -- así como de posibles cuestionamientos durante la réplica general del trabajo presentado.

Por todo lo anterior y reconsiderando el enfoque totalizador, se -- puede plantear como eje prospectivo que el desarrollo de la educación comunitaria en el país, independientemente de toda institución; podrá proseguir en tanto sirva de plataforma ideológica para la manutención y fortalecimiento del sistema económico, político y social de México.

ACLARACIONES AL TEXTO.

ESQUEMA DE PARTICIPACION.

Es el periodo de inicio y fin con base a tiempo y funciones que caracteriza el servicio social que presta la figura docente encargada de capacitar y asesorar al instructor comunitario.

Normativamente el esquema de participación actual de este docente es el CAPACITADOR-TUTOR (C-T), que implica que su servicio empieza en el mes de Junio iniciando sus funciones de capacitación y finalizando con su función de tutor en el mes de Mayo.

Algunas delegaciones estatales del CONAFE no cumplen con esta norma y varían el esquema de participación en las siguientes modalidades:

Tutor-Capacitador [T-C]. *El docente inicia su servicio en el mes de Septiembre con su función de tutor y termina en el mes de Agosto con su función de capacitador.*

Capacitador-Tutor-Capacitador [C-T-C]. *Después de un año de servicio con el esquema participativo de T-C, se autoriza un servicio por 9 meses más para ejercer sólo la función de tutor en el ciclo siguiente al término de su servicio inicial.*

EFICIENCIA. *Capacidad de producir el máximo de resultados con el mínimo esfuerzo.*

PERFIL. Características referidas al sexo, edad y escolaridad del Capacitador-Tutor.

PROCEDIMIENTOS OPERATIVOS.

Forma de llevar a cabo operativa y administrativamente las cuatro etapas generales en las que se identifica la participación del capacitador-tutor durante todo el desarrollo de su servicio social: Promoción/selección; capacitación; Reunión de Tutoría y Visita a Comunidad.

CARACTER SUPLETORIO DE LA EDUCACION.

Definido como el servicio que se brinda a comunidades rurales aisladas donde no existe infraestructura de la SEP. en este sentido, una vez que llega a instalarse la SEP, CONAFE se retira. Esta es la característica que la define como SUPLETORIO.

CARACTER COMPENSATORIO DE LA EDUCACION.

El término de Compensatorio es una característica del lenguaje manejado en el programa para la modernización educativa y el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica.

El carácter compensatorio de la educación centra su significado en la coordinación de programas y acciones conjuntas entre SEP/CONAFE relacionados a la educación inicial y básica.

MATERIAL DOCUMENTAL DE APOYO.

A) Documentación de Archivo.

Subdirección de Desarrollo. Marco Conceptual. (Documento de discusión interna). Agosto 1989.

Dirección de Programas y Desarrollo Educativo. Educación Comunitaria. (documento interno). S/A.

Departamento de Desarrollo Comunitario. La Educación Comunitaria en el CONAFE. (documento interno). Abril 1991.

Esquema de Operación.

CONAFE. 1988.

Manual General de Organización.

CONAFE 1986.

Subdirección de Desarrollo. Departamento de indicadores educativos y -- culturales. Perfil del Instructor Comunitario. 1988.

Características de las Comunidades que atiende CONAFE. 1990.

Marco Jurídico Fundamental. Romero Garibay Araceli. Compilador. S/A.

B) Bibliografía.

Aguilar, Monteverde A. La Venta de Empresas paraestatales en México.
Revista Estrategia No. 82, Julio/agosto 88.

Alarcón, Jiménez C. Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana.
México. S/A Ed. SEP / El Caballito.

Alegria Margarita y Otros. Manual para el manejo de la información en la investigación documental. México 1985. UAM-Azcapotzalco.

Barquera, Humberto y Aguilar, Rubén. La investigación Participativa.
Centro de Estudios Agrarios, A.C.

Barreix, Moares Juan B. Metodología y Método en la praxis comunitaria.
México, Fontamara 2a. edición No. 17.

Bosh, García Carlos. La Técnica de Investigación documental.
UNAM, México 1982.

Boris, Yopo P. Metodología de la Investigación participativa.
Cuadernos CREFAL No. 16. 7a. edición, México 1989.

Carmona, de la Peña Fernando. Latinoamérica y su perspectiva en un mundo cambiante. Revista del Instituto de investigaciones económicas. México, Vol. XXIII. No. 88 Enero/Marzo 92.

Chamizo, Octavio y Jiménez Silva. El Análisis Institucional.
CICE Revista de perfiles educativos No. 16.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. CONAFE una década. México 1987.

- Consejo Nacional de Fomento Educativo. Normas Jurídicas. México 1983.
- CONAFE/Departamento de investigaciones educativas IPN. Dialogar y descubrir: La experiencia de ser instructor. México 1990.
- De Schutter, Anton. Investigación participativa: una opción metodológica para la Educación de adultos. Serie retablos de papel No. 7 CREFAL, México 4a. edición 1986.
- E.J., Hobsbawn. Crisis de ideología, liberalismo y socialismo. Revista motivos. Febrero 17 de 1992.
- Freire Paulo. Extensión o comunicación: la concientización en el medio rural. Siglo XXI. México 4a. edición 1988.
- La Belle, Thomás J. Educación no formal y cambio social en América Latina. Nueva Imagen, México, 4a. edición 1988.
- Lourau, René. El Análisis Institucional. Amorroutu editores. Buenos Aires 1970.
- Madero, Cecilia. La Modernización Educativa y la propuesta empresarial. Revista Estrategia, No. 93, Mayo/Junio 1990.
- Revista Gente. Alcance y significación de la Reforma Educativa. No. 399, Junio 1992.
- Robles Martha. Educación y Sociedad en la historia de México. Siglo XXI México 1978, 2a. edición.
- SEP/CONAFE. Consulta Nacional para la elaboración del programa de Moder-

nización del Sistema Educativo: Educación Comunitaria. CONAFE 1989.

Velázquez Carmen y Gutiérrez Rosario. Sobre la Modernización Educativa.

Revista Estrategia No. 102, Nov./Dic. 1991.

A N E X O 1

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO
DIRECCION DE PROGRAMAS Y DESARROLLO EDUCATIVO
SUBDIRECCION DE DESARROLLO
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

Título del Proyecto:

"ANALISIS DE LA PARTICIPACION DE LA FIGURA DEL
CAPACITADOR-TUTOR, EN LA OPERACION DE LOS PRO
GRAMAS EDUCATIVOS".

INSTRUCTIVO PARA EL JEFE DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

Con el objetivo de identificar y caracterizar la forma en que el Capacitador-Tutor participa en los distintos eventos de la operación de los programas educativos, se ha elaborado el presente cuestionario, solicitando su colaboración para proporcionar la información que en él se especifica.

El cuestionario consta de dos partes, que son diferentes por su estructura y por el tipo de información que se solicita.

PRIMERA PARTE

En la primera parte se pretende rescatar la información necesaria, para caracterizar los procedimientos operativos en los cuales intervienen

los Capacitadores-Tutores, en los eventos de promoción, selección, capacitación, reunión de tutoría y visitas a comunidad.

El objetivo principal consiste en ubicar la participación del Capacitador-Tutor, en la estructura organizativa, propia de esta Delegación.

En la mayoría de las preguntas aparecen dos opciones de respuesta; debiendo marcar con una equis (X) la palabra Si o No de acuerdo a su consideración.

En algunos casos, para complementar su respuesta, deberá elegir entre varias opciones y tachar la letra de el o los incisos que sean pertinentes, según el caso particular. También encontrarán preguntas en las cuales se requiere describir brevemente, mencionar cuestiones específicas o expresar numéricamente la información solicitada.

En las ocasiones en que se cuente o se utilicen materiales o documentos, es importante que se envíen las copias correspondientes.

SEGUNDA PARTE

El objetivo de las preguntas, consiste básicamente en conocer y ubicar la problemática, necesidades y propuestas que cada delegación tiene, en relación a cuestiones operativas especiales.

La segunda parte de este cuestionario contiene preguntas abiertas, - que deberán ser contestadas con base a la opinión del Jefe de Programas Educativos, en forma clara y concisa de acuerdo a lo que se le solicita.

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO

Título del Proyecto:

"ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DE LA FIGURA DEL
CAPACITADOR-TUTOR EN LA OPERACIÓN DE LOS PRO--
GRAMAS EDUCATIVOS".

CUESTIONARIO PARA JEFE DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

PARTE I

I. PROMOCION-SELECCIÓN DEL CAPACITADOR-TUTOR.

- 1.- *¿Realizan un seguimiento al desempeño de los instructores comunitarios durante su etapa de servicio social?*

Sí

No

(ANEXE EL(LOS) FORMATO(S) PARA SEGUIMIENTO DE UNO
DE SUS INSTRUCTORES COMUNITARIOS).

- 2.- *¿Utilizan el(los) registro(s) de seguimiento de instructor comunitario para elaborar un listado de pre-selección de posibles capacitados-tutores?*

Sí

No

- 3.- *¿Se utilizan las solicitudes y formatos de selección propuestos por Oficinas Centrales, para elegir a los capacitadores-tutores?*

SÍ

No

¿Cómo lo hace? _____

(EN CASO DE USAR OTROS FORMATOS ANEXE
COPIA).

- 4.- *¿Se realizó una reunión informativa con los capacitadores-tutores preseleccionados para invitarlos a participar?*

SÍ

No

- 5.- *¿Logró cubrir la meta de capacitador-tutor con la invitación a los instructores preseleccionados?*

SÍ

No

- 6.- *¿Aceptó a instructores o jóvenes con otro perfil que se ofrecieron de manera espontánea a participar como capacitador-tutor?*

SÍ

No

- 7.- *¿Se elabora material de información o difusión que apoye la promoción para capacitador-tutor?*

SÍ

No

- 8.- *¿Participa el capacitador-tutor en las acciones de promoción a aspirantes de capacitador-tutor?*

SÍ

No

¿Cómo lo hace?

a) En la planeación u organización del evento de promoción.

- b) Entrevista a jóvenes.
 - c) Aplica solicitudes.
 - d) Elabora materiales de promoción.
 - e) Hace una sesión informativa en tutoría.
 - f) Proporciona información o hace pláticas informales
 - g) Otra manera ¿cuál? _____
-

9.- ¿Participa el capacitador-tutor en la selección de los futuros capacitadores-tutores?

Si

No

¿Cómo lo hace?

- a) Aportando información sobre el desempeño de los aspirantes.
 - b) Revisando registros de asistencia y/o seguimiento.
 - c) Entrevistando a los aspirantes a capacitador-tutor.
 - d) Llenando formatos evaluativos de estos jóvenes.
 - e) Otra manera ¿cuál? _____
-

10.- Previo al periodo de su capacitación ¿se realizan actividades con el aspirante a capacitador-tutor para habilitarlo en algunos aspectos de sus funciones?

Si

No

¿Cuáles? _____

II. CAPACITACION DE CAPACITADORES-TUTORES.

11.- ¿Todos los jóvenes que fueron seleccionados para participar como capacitador-tutor acudieron a la capacitación de aprendices a capacitador?

SÍ

No

12.- ¿Se continuó reclutando aprendices durante el periodo de capacita-ción a capacitadores?

SÍ

No

13.- ¿La capacitación de capacitador-tutor para su función de capacita-dor fue la 2a. quincena de junio de 1990?

SÍ

No

¿Cuándo fue? _____

14.- ¿Se cubrieron las 96 horas para habilitar a los jóvenes en su fun-ción de capacitador?

SÍ

No

¿Cuántas fueron? _____

15.- ¿El área de programas educativos elaboró algún material adicional - al que se envía de Oficinas Centrales para guiar la capacitación de aprendices a capacitador?

SÍ

No

[FAVOR DE ANEXAR COPIAS].

- 16.- ¿Realizó la capacitación a capacitador-tutor para su función de tutor durante las 3 últimas semanas de septiembre de 1990?

Sí

No

¿Cuándo fue? _____

- 17.- ¿Dedicó 90 horas a la capacitación de aprendiz a tutor?

Sí

No

¿Cuántas fueron? _____

- 18.- ¿Elaboraron material (adicional al que se envía de oficinas centrales) que guíe la capacitación del tutor?

Sí

No

(FAVOR DE ANEXAR COPIA).

- 19.- ¿Los capacitadores-tutores en servicio participaron en la planeación del evento de capacitación a capacitador-tutor?

Sí

No

¿Cómo lo hicieron?

a) En la elaboración del documento guía de la capacitación.

b) Elaborando documentos de apoyo.

c) Elaborando materiales didácticos.

d) Otra manera ¿cuál? _____

- 20.- ¿El capacitador-tutor participa en el desarrollo de la capacitación de aprendices a capacitador-tutor?

Sí

No

¿Cómo lo hace?

- a) Expone sus experiencias.
 - b) Desarrolla temas.
 - c) Como conductor de dinámicas.
 - d) Otras ¿cuáles? _____
-

III. CAPACITADOR-TUTOR EN SERVICIO.

A) CAPACITACION DE APRENDICES A INSTRUCTOR COMUNITARIO.

- 21.- ¿Cada capacitador-tutor fue asignado como responsable de un grupo - de aprendices de instructor comunitario desde el inicio de la capacitación de esta figura?

Sí

No

- 22.- ¿Realizaron la capacitación de aprendiz a instructor comunitario en el periodo previsto, julio y agosto de 1990?

Sí

No

¿Cuándo fue? _____

- 23.- ¿Los capacitadores-tutores, participan en la planeación del evento de capacitación de aprendices a instructor?

Sí

No

¿Cómo lo hacen?

- a) En la elaboración del documento guía de la capacitación.
 - b) Elaborando documentos de apoyo.
 - c) Elaborando materiales didácticos.
 - d) Otra manera ¿cuál? _____
-

- 24.- *¿Elaboraron material adicional al que se envía de oficinas centrales que guíe la capacitación de los aprendices a instructor comunitario?*

SÍ

No

(FAVOR DE ANEXAR COPIA).

- 25.- *Durante la capacitación ¿hubo capacitadores-tutores que se quedaron sin grupo?*

SÍ

No

¿Cuántos? _____

- 26.- *¿Hubo grupos que se quedaron sin Capacitador en el periodo de Julio y Agosto?*

SÍ

No

¿Cuántos? _____

- 27.- *¿Abrieron grupos de capacitación para aprendices de instructores en periodos extemporáneos?*

SÍ

No

- 28.- *¿La actualización de los instructores comunitarios de 2° año de ser vicio fue realizada durante la 2a. quincena de agosto?*

SÍ

No

¿Cuándo fue? _____

- 29.- *¿Los instructores comunitarios de 2° año se incorporaron a los grupos regulares de aprendices a instructor comunitario para recibir actualización?*

SÍ

No

30.- ¿Qué figura fue responsable de actualizar a los instructores comunitarios de 2º año de servicio?

a) El capacitador-tutor.

b) El coordinador académico.

c) Otra figura. Especifique. _____

31.- ¿El capacitador-tutor llega a conocer, en términos generales, las deficiencias de los instructores comunitarios a través de la evaluación continua de la capacitación de aprendices a instructor comunitario?

Sí

No

32.- ¿Los capacitadores-tutores plantearon necesidades de asesoría durante la capacitación de aprendiz a instructor comunitario?

Sí

No

¿Cuáles?

a) Control del grupo.

b) Uso de la programación detallada.

c) Áreas de conocimiento y/o desarrollo.

d) Técnicas de trabajo grupal.

e) Problemas logísticos y administrativos.

f) Otros. ¿Cuáles? _____

B) REUNIONES DE TUTORIA.

- 33.- Durante los meses de septiembre a junio ¿dónde se ubica a los capacitadores-tutores la mayor parte del tiempo?
- a) Delegación.
 b) Sede de tutoría.
 c) Comunidad.
 d) Otro lugar. Especifique. _____

- 34.- ¿A cada capacitador-tutor se le asignó la responsabilidad de un grupo de tutoría?
- Sí No
- 35.- Durante las primeras 3 reuniones ¿hubo capacitadores-tutores que se quedaron sin grupo?
- Sí No
- ¿Cuántos? _____
- 36.- Durante las primeras 3 reuniones de tutoría ¿se abrieron nuevos grupos?
- Sí No
- ¿Por qué? _____

- 37.- ¿Realizan las reuniones de manera desfasada?
- Sí No

38.- *¿Tienen capacitadores-tutores atendiendo más de un grupo de tutoría?*

Sí

No

39.- *En promedio ¿cuánto tiempo, en horas, dedican al aspecto técnico pedagógico en la reunión de tutoría?*

40.- *En promedio ¿cuánto tiempo, en horas, dedican al aspecto logístico y administrativo en la reunión de tutoría?*

41.- *¿Elaboran algún material para guiar las reuniones de tutoría?*

SÍ

No

(FAVOR DE ANEXAR COPIA DE LAS GUIAS UTILIZADAS EN LA 1a. y 5a. REUNION).

42.- *¿Se realiza una reunión preparatoria de la tutoría con los capacitadores-tutores?*

SÍ

No

¿Qué otras figuras participan? _____

43.- *¿Participan los capacitadores-tutores en la planeación de las reuniones de tutoría?*

SÍ

No

¿Cómo lo hacen?

a) *En la elaboración del documento guía.*

b) *Elaborando documentos de apoyo.*

c) *Elaborando materiales didácticos.*

d) Otra manera. Especifique. _____

44.- ¿Se retoman los resultados de la evaluación de la capacitación a --
instructores para determinar los contenidos de la primera reunión?

SI

No

45.- ¿Se retoman los resultados de visita a comunidad para determinar --
contenidos de las reuniones de tutoría?

SI

No

46.- ¿Se realiza una reunión evaluativa de la reunión de tutoría con los
capacitadores-tutores?

SI

No

¿Cómo participan?

- a) Informando sobre problemáticas del Instructor Comunitario.
 - b) Informando sobre problemáticas de la reunión de tutoría.
 - c) Proponiendo alternativas de solución sobre los problemas detectados.
 - d) Informando sobre las actividades realizadas.
 - e) Otras. Especifique. _____
-

¿Qué otras figuras participan? _____

C) VISITA A COMUNIDAD.

47.- *¿Los capacitadores-tutores realizan visitas a comunidad?*

- a) Todos.
- b) Algunos.
- c) Ninguno.

48.- *¿Se retoma la evaluación de la reunión de tutoría para asignar las comunidades a visitar?*

Sí

No

¿Cómo las asigna? _____

49.- *¿Se elaboran distintos tipos de guías para realizar la visita a comunidad?*

Sí

No

[FAVOR DE ANEXAR 2].

50.- *¿El capacitador-tutor participa en la elaboración de guías para la visita a comunidad?*

Sí

No

51.- *Las visitas a comunidad generalmente se organizan en:*

- a) Rutas, visitando más de una comunidad.
- b) En periodos, visitando sólo una comunidad.

52.- *Sin considerar tiempo de traslado ¿cuánto tiempo real, en promedio, permanece el capacitador-tutor en cada comunidad?*

53.- ¿Se organiza una reunión de evaluación con los capacitadores-tutores al regreso de la visita a comunidad?

Sí

No

¿Cómo se evalúa?

PARTE II

- 1.- Mencione las actividades que realizaron los Capacitadores-Tutores - que no tuvieron la responsabilidad directa con un grupo.

Durante la capacitación _____

Durante las tutorías _____

- 2.- En caso de haberse presentado deserción de Capacitadores-Tutores durante la capacitación de Aprendiz a Instructor Comunitario y/o las primeras tutorías cómo se solucionó la problemática de los grupos que se quedaron sin Capacitador-Tutor?

- 3.- En caso de haber tenido grupos de capacitación extemporáneos de - -
aprendiz a Instructor Comunitario, especifique los siguientes datos.

Periodo(s) _____

Figura responsable _____

- 4.- Mencione los principales aspectos que incidieron negativamente en la capacitación a aprendices de Capacitador-Tutor considerando ambos periodos.

- 5.- ¿Qué contenidos sugiere usted se incluyan en la capacitación a Capacitadores-Tutores?

- 6.- Aparte de las funciones asignadas al Capacitador-Tutor ¿qué otras actividades de apoyo realiza dentro o fuera del área de programas educativos?

- 7.- ¿Cada cuánto tiempo realizan visita a comunidad y cuánto tiempo dura, en promedio, cada ruta o periodo de salida?

- 8.- ¿Bajo qué esquema operativo funciona actualmente su delegación (TA CHE LA LETRA SEGUN LA OPCION CORRESPONDIENTE O BIEN, DESCRIBALO EN EL INCISO C, SI NO CORRESPONE A LAS OPCIONES SEÑALADAS).

- a) Esta opción implica ser primero capacitador y después tutor.
- Se capacita al capacitador-tutor para realizar las funciones de capacitador.
 - El capacitador-tutor capacita a los aprendices de instructor comunitario.
 - Se capacita al capacitador-tutor para realizar funciones de tu toría.
 - El capacitador-tutor asesora a los instructores comunitarios en tutoría y comunidad.
- b) Esta opción implica ser primero tutor y después capacitador.
- Se capacita al capacitador-tutor para realizar funciones de tu toría.
 - El capacitador-tutor asesora a los instructores comunitarios en tutoría y comunidad.
 - Se capacita al capacitador-tutor para realizar las funciones de capacitador.
 - El capacitador-tutor capacita a los aprendices de instructor Comunitario.
- d) Otro esquema. Describa.

c) *Otro esquema.*

A N E X O 2

CUADRO DE CONCENTRACION DE DATOS SOBRE PERFILES

DELEGACION: _____ PROGRAMA: _____ COORDINADOR ACADÉMICO _____

LISTA A LOS CAPACITADORES TUTORES EN SERVICIO

No.	A. PATERNO A. MATERNO NOMBRE	SEXO		EDAD	ULTIMO GRADO DE ESCOLARIDAD	ORIGEN		GENERACION COMO I.C.	AÑOS EN COMUNIDAD	GENERACION COMO C.T.	OBSERVACIONES
		F	M			R	U				
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											

A N E X O 2

CUADRO DE CONCENTRACION DE DATOS SOBRE PERFILES

DELEGACION: _____ PROGRAMA: _____ COORDINADOR ACADÉMICO: _____

LISTA DE LOS CAPACITADORES TUTORES DESERTORES

No.	NOMBRE	SEXO		AÑO DE NACIMIENTO	ULTIMO GRADO DE ESCOLARIDAD	ORIGEN		GENERACION COMO I.C.	AÑOS DE COMUNIDAD	GENERACION COMO C.T.	FECHA DE DESERCIÓN	CAUSAS DE DESERCIÓN
		F	M			R	U					
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												

A N E X O 3

HOJA EVALUATIVA SOBRE LA EFICIENCIA DEL CAPACITADOR-TUTOR

DELEGACIÓN: _____ PROGRAMA: _____ COORDINADOR ACADÉMICO: _____

Valore a cada uno de sus Capacitadores-Tutores de acuerdo a los aspectos que se le indican.

I. APRENDIZ A CAPACITADOR-TUTOR

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
1.1	Comprensión de Contenidos	Eficiente Regular Deficiente																																	
1.2	Participación en Actividades	Eficiente Regular Deficiente																																	
1.3	Asistencia	Suficiente Regular Poca																																	
1.4	Creatividad e Iniciativa	Suficiente Regular Poca																																	

II. CAPACITADOR DE AIC.

2.1	Planeación del evento	Eficiente Regular Deficiente																																	
2.2	Control de grupo	Eficiente Regular Deficiente																																	
2.3	Manejo de Metodología de Capacitación	Eficiente Regular Deficiente																																	
2.4	Manejo de Contenidos de Capacitación	Eficiente Regular Deficiente																																	

2.5	Comprensión de la Metodología del programa	Eficiente Regular Deficiente
2.6	Comprensión de los Contenidos del programa	Eficiente Regular Deficiente
2.7	Asesoría Individual de A.T.C.	Eficiente Regular Deficiente
2.8	Elaboración de materiales	Eficiente Regular Deficiente
2.9	Solución de problemáticas generales	Eficiente Regular Deficiente
2.10	Manejo de Técnicas de trabajo	Eficiente Regular Deficiente
2.11	Creatividad e iniciativa	Suficiente Regular Poca
2.12	Evaluador del aprovechamiento de A.T.C.	Eficiente Regular Deficiente

A N E X O 4

RELACION DE INSTITUCIONES DOCENTES CULTURALES Y CIENTIFICAS
CREADAS DURANTE LA REFORMA EDUCATIVA (1970-1976)

AÑO DE 1971.

- . Centro para el Estudio de los Medios y Procedimientos de la Educación (CEMPAE)
- . Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa
- . Consejo Nacional de Fomento Educativo. (CONAFE)
- . Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

AÑO DE 1972.

- . Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- . Centro de Procesamiento y Evaluación "Arturo Rosenblueth"
- . Grupo de Análisis del Sector Educativo.

AÑO DE 1973.

- . Colegio de Bachilleres con cinco planteles.
- . Universidad Nacional Autónoma Metropolitana.
- . Centro de Investigaciones Superiores del INAH.

AÑO DE 1974.

- . Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Cuautitlán (UNAM)
- . Reorganización del IPN.

AÑO DE 1975.

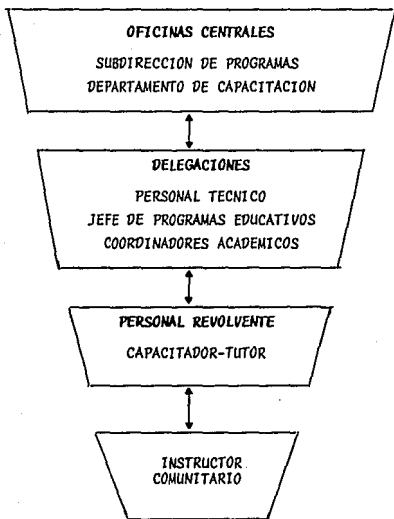
- . *Ixtacala y Acatlán: dos nuevas unidades de la UNAM.*
- . *Bachillerato Abierto de Colegio de Bachilleres.*

AÑO DE 1976.

- . *Centro de Estudios económicos, políticos y sociales del Tercer Mundo.*
- . *Nuevo edificio y ampliación de las instalaciones del Colegio Militar.*

FUENTE: Robles Martha. *Educación y Sociedad en la Historia de México.*
Siglo XXI.

A N E X O 5

ESQUEMA GENERAL DE LA CAPACITACION
EN CASCADA

FUENTE: SUBDIRECCION DE PROGRAMAS.
SISTEMA INTEGRAL DE CAPACITACION. ABRIL 90