

78  
2el.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



UN ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN PARA  
ADULTOS Y UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A  
ADRIANA MARGARITA DÍAZ GARCÍA

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

1997

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

#### CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA -----	1
ANTECEDENTES GENERALES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS -----	1
APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA -----	8

#### CAPÍTULO II

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS -----	16
LA EDUCACIÓN PERMANENTE -----	18
LA EDUCACIÓN POPULAR -----	22
INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDA -----	25

#### CAPÍTULO III

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y CAPACITACIÓN -----	30
ANDRAGOGÍA, PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS -----	30
SIGNIFICADO DE LA CAPACITACIÓN EN EDA -----	32

#### CAPÍTULO IV

NORMAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS -----	34
OBJETIVOS Y CARÁCTER DEL INEA -----	37
ESTRUCTURA ORGÁNICA DEL INEA -----	38

#### CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN DEL MODELO DE CAPACITACIÓN IMPLANTADO -----	47
---	----

#### CAPÍTULO VI

ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROCESO DE CAPACITACIÓN -----	59
--	----

#### CAPÍTULO VII

ANÁLISIS GLOBAL Y CONCLUSIONES DEL PROCESO DE CAPACITACIÓN -----	74
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INFORMACIÓN UTILIZADOS -----	76

PERFIL DEL CAPACITADOR -----	77
PERFIL DEL ALFABETIZADOR -----	82
PERFIL DEL ORGANIZADOR REGIONAL -----	86
PLANEACIÓN DE LOS CURSOS -----	90
DESEMPEÑO DE LOS ALFABETIZADORES -----	94
ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS -----	99
METODOLOGÍA PEDAGÓGICA -----	107
MECANISMOS DE EVALUACIÓN -----	111
 CAPÍTULO VIII	
RECOMENDACIONES GENERALES -----	114
PARA MEJORAR LOS CURSOS -----	114
PARA LA CAPACITACIÓN EN GENERAL -----	117
 BIBLIOGRAFÍA -----	120

## AGRADECIMIENTO

*Deseo agradecer a todas las personas que con su ayuda, ideas, aliento y paciencia, lograron que este trabajo culminara.*

*Muy especialmente agradezco a la Maestra Patricia Paz de Buen, Directora de esta Tesis, quien jamás perdió la fe en mi, y me impulsó para no claudicar en esta tarea de titulación.*

*A mi Madre In Memoriam  
A mi Padre por su especial cariño*

*A mis hermanos:*

*María Teresa  
Jorge y  
Angélica*

*A Jaime Alberto  
por su infinito Amor*

*A mis hijos  
Natalia y Jorge Emilio*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo detectar las deficiencias que impiden que el proceso de capacitación en el programa de Alfabetización, perteneciente al Instituto Nacional de Educación para Adultos, se lleve a cabo exitosamente.

La Alfabetización de Adultos no es una tarea fácil, se requiere del estudio y del uso práctico de las teorías que se han encargado de rescatar a la población adulta marginada, que no ha tenido acceso a la educación escolarizada.

Las teorías sobre educación de adultos resaltan que los adultos analfabetos viven en el margen del desarrollo socioeconómico, son víctimas de enfermedades, del abuso de personas que tienen autoridad, son generalmente familias desintegradas que cultivan en el alcoholismo, drogadicción, prostitución, se presenta también un alto porcentaje de madres solteras, que ante la falta de educación se pronostica para sus descendientes la misma vida que a ellas les tocó vivir, estableciéndose así un círculo vicioso.

Por lo anterior, los gobernantes de nuestro país siempre se han preocupado por crear instituciones que analicen los factores que dificultan que esta población adulta tenga acceso al tipo de educación diseñada para ellos, así como las causas que impiden que la EDUCACIÓN no produzca los resultados deseados.

Este trabajo proporciona una visión muy detallada del ejercicio teórico-práctico del proceso de la capacitación del Programa de Alfabetización, con la finalidad de detectar en qué momento de la capacitación toda la teoría que es aplicada, es rebasada por la práctica.

Esta investigación contribuye con información relevante para el diseño de alternativas de capacitación, sobre todo hacia el personal operativo, a quien no se le instruye sobre el aspecto psicológico de los adultos. A los adultos analfabetos se les enseña a juntar letras y

saber su significado, pero el aprendizaje no lo hacen suyo, la teoría soslaya las necesidades vitales, debiendo empezar precisamente por estas necesidades para que el adulto se sienta atraído por el aprendizaje.

En el capítulo VIII de este trabajo se describen las alternativas, que futuros diseños de capacitación deben considerar, a fin de evitar el desinterés de los adultos hacia la educación y por ende la deserción.

## CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

### ANTECEDENTES GENERALES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Se puede considerar que la educación de adultos (EA), en tanto destinada a los grupos oprimidos de la sociedad, se remonta a la época de la conquista. Después de la lucha armada, la evangelización de los indígenas, complementada por la transmisión de técnicas de construcción y agrícolas, cumplió una función mediatizadora y aculturizante de primordial importancia para el sometimiento del pueblo conquistado.

Se trató de una reforma integral que comprendió la EA en su sentido más amplio, por lo que toca a sus ámbitos de acción, y al mismo tiempo en su sentido más restringido, en cuanto negó a los conquistados la capacidad de decidir su propio destino.

Durante la colonia, de acuerdo con la estructura vigente que marcaba una rígida separación basada en las diferencias raciales, la enseñanza institucionalizada estuvo destinada a los niños y determinada por la situación social de los educandos, haciendo a un lado la EA. De este modo, los artesanos se vieron obligados a generar su propia capacitación, siendo los mismos gremios los que preparaban aprendices, a través de la labor cotidiana.

A partir de entonces la EA ha seguido un camino poco definido y cambiante, en relación con sus propósitos, contenidos, métodos y técnicas.

En el México independiente, se buscaba crear un Estado que incluyera a las masas, por lo que se consideró necesario instruir a toda la población. No obstante, este pensamiento sólo incluía a los mestizos; la población indígena seguirá siendo analfabeta e inconsciente de las condiciones socioeconómicas y políticas que la marginaban.



Mientras se buscaba una creciente escolarización de los niños y jóvenes, se pensó en incrementar la EA, pasando de la simple alfabetización a la instrucción técnica. Así, en 1833 se creó la escuela de artes y oficios, destinada a los adolescentes; antes de terminar la primera mitad del siglo XIX, se habían abierto escuelas nocturnas para adultos en la capital. Por otra parte, se dió el primer intento de proporcionar a los soldados instrucción primaria y secundaria, junto con las artes marciales, en la escuela militar.

Con el triunfo definitivo de los liberales en 1857, el estado favoreció tanto el crecimiento y la diversificación de la industria, como el establecimiento de una red de comunicaciones que facilitara el intercambio económico y la cohesión nacional.

En la segunda mitad del siglo XIX, México era fundamentalmente rural, aunque también existía un pequeño grupo artesanal, con gran tradición laboral y de lucha. Los artesanos, cuyos gremios habían sido disueltos enfrentaban una profunda crisis por el surgimiento del México moderno. Ante esta embestida de la historia, se organizaron en mutualidades y cooperativas, con dos ejes básicos: la educación y la ayuda mutua.

En la convivencia de la economía tradicional con un naciente capitalismo, la educación adquirió rasgos eminentemente técnicos desvinculados de la condición cristiana. La conscientización política y la necesidad de apropiarse del proceso productivo, con todos sus adelantos técnicos, hicieron que la instrucción fuera considerada por los trabajadores como una reivindicación fundamental.

En el México prerevolucionario, el apoyo a la educación y capacitación de los adultos campesinos e indígenas fue prácticamente nulo. Respecto a los trabajadores de la industria, la oferta educativa fue muy reducida, exceptuando los casos en que los mismos trabajadores se preocuparon por su desarrollo. En cuanto a los ferrocarrileros la situación fue diferente, ya que se utilizó la educación como instrumento político y económico dentro de la estrategia del

desarrollo nacional, aunque fueron los mismos obreros quienes inclinaron la balanza en favor de la mexicanización de la empresa.

### **Creación de la Secretaría de Educación Pública**

El movimiento revolucionario, en el que se habían involucrado los marginados y los trabajadores, les permitió adquirir una base ideológica y desarrollar su capacidad organizativa. Después de la lucha armada de 1910 hubo una demanda de más y mejor educación. En la asamblea constituyente se enfrentaron dos facciones, los liberales y los revolucionarios, habiendo logrado éstos últimos la modificación de los artículos 3º, 27 y 123 de nuestra Constitución. El Artículo Tercero consagró la educación democrática, nacionalista, laica y gratuita, así como la obligatoriedad de la enseñanza primaria. El 123 obligó a las empresas a brindar a sus trabajadores habitación, escuela, enfermería y otros servicios.

La década de los veinte se inició sufriendo las consecuencias de la guerra civil, con graves problemas económicos, políticos y sociales. El gobierno buscaba la unidad, el orden y el control, por lo que se iban instituyendo las dependencias necesarias para incidir en la vida nacional. Cuando se creó la Secretaría de Educación Pública, se concedió a la EA mayor importancia que a la que hasta entonces se le había dado (en ese año el 70% de la población adulta era analfabeta).

Con el propósito de contribuir a la modernización del país, se fundaron nuevas escuelas para trabajadores calificados. Asimismo, se impulsaron la educación rural y la alfabetización, fundamentalmente a través de las casas del pueblo creadas en 1921.

En 1923, se unificaron bajo la administración de la SEP las escuelas de artes y oficios para señoritas, de enseñanza doméstica, de taquimecanógrafas, de maestros constructores, etc. Fue necesario que los maestros misioneros se compenetraran con las condiciones

socioeconómicas y culturales del campesino y el indígena para que propusieran cambios radicales a la propuesta inicial de las misiones culturales, creadas en 1923. Y si bien al principio no respondía a los requerimientos nacionales y mucho menos a los locales, al avanzar en su lucha política lograron construir una alternativa de educación no formal para el desarrollo de la comunidad. Asimismo, en 1926, se organizaron las escuelas regionales agrícolas de la Secretaría de Agricultura, que incorporaron a los indígenas y campesinos a verdaderos proyectos de capacitación.

### La Educación Socialista

Al iniciarse la década de los treinta, el país sufría las repercusiones de la depresión económica mundial y la agitación obrera propugnada por la construcción del socialismo.

En cuanto a la educación, los planteamientos de la SEP sintetiza de este modo el pensamiento de Cárdenas: “La educación estará encauzada preferentemente hacia las clases campesinas y obrera... acorde con los progresos de la técnica para la socialización de la riqueza, a fin de que la nueva escuela se convierta en capacitadora de trabajadores manuales e intelectuales que con conciencia de clase puedan convertirse en eficientes y honestos directores de sus propios bienes”.

De acuerdo con el nuevo texto del Artículo Tercero Constitucional, que pretendía dar a la educación pública un contenido socialista, se dió un gran impulso a la educación rural que sufrió un fuerte cambio en su orientación. Las escuelas rurales antes -Casas del Pueblo- y las escuelas regionales campesinas (1933) se multiplicaron, “ dirigiéndose principalmente a difundir entre los campesinos la idea de trabajo colectivo, junto con la lucha contra el latifundismo mediante la masiva aplicación de la Ley Agraria”.

Por lo que toca a la educación de adultos en zonas urbanas, destaca la creación de las secundarias para trabajadores en 1938. Se trataba de fincar la enseñanza en hechos reales,

por lo que debían mantenerse en contacto directo con las organizaciones obreras y campesinas y estar al corriente de su luchas.

Los detonantes del poder político y económico, que vieron amenazados sus intereses, habían hecho sentir su presión desde finales del mandato cardenista, misma que resultó definitiva en el cambio de gobierno.

Los capitales extranjeros fortalecieron sus vínculos con las nacionales, sus inversiones crecieron y su poderío también. Se reprimió al movimiento obrero, se frenó la reforma agraria, se impugló la educación socialista. En 1941, se inició la vertiginosa industrialización del país.

Renació la idea de que el nivel educativo de la población es determinante del desarrollo económico (como se indicó con anticipación), y esto repercutió no sólo en la expansión de los servicios para las clases medias en las zonas urbanas, sino también en la organización de campañas masivas de alfabetización.

Durante tres décadas se vivió un proceso de crecimiento elevado y sostenido, acompañado de tensiones sociales. En ese lapso la economía se transformó de una organización fundamentalmente agrícola y con algunos rasgos semifudales, en una estructura productiva urbano-industrial.

La política educativa se orientó a satisfacer las necesidades del crecimiento económico, favoreciendo la capacitación para el trabajo en los niveles medio, medio superior y superior, relegando la capacitación en el trabajo y la atención a grupos marginados. La educación se radicalizó culminando con la reforma al Artículo Tercero, del que se eliminó la propuesta socialista.

A partir del régimen de Avila Camacho, en el marco de planteamientos pedagógicos más o menos autoritarios e individualistas, el proceso de la EA se descontextualizó y se redujo a reproducir con los adultos los esquemas para niños.

Entre 1940 y 1970, la alfabetización ocupó un lugar preponderante. Desde la Campaña Nacional de Alfabetización en 1944, para la que se imprimieron diez millones de cartillas en español y distintas lenguas indígenas, hasta la campaña de 1965 con el apoyo de los medios electrónicos, la radio y la televisión.

En cuanto a la educación compensatoria, en 1965 se instituyeron los Centros de Educación para Adultos, antecedentes de los hoy Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), con la finalidad de ofrecer no sólo alfabetización sino también primaria. A diferencia de las primarias nocturnas, descartaron los grados escolares y los programas correspondientes a la primaria para niños, e introdujeron el método de la enseñanza personalizada a fin de respetar el ritmo propio de cada alumno.

Aunque los índices de analfabetismo se abatieron del 53.9% en 1940 al 43.4% en 1950, al 34.6% en 1960 y al 25.8% en 1970, en términos absolutos el número de adultos que no sabían leer y escribir se mantuvo casi constante.

Otro organismo importante creado en ese lapso y que funciona hasta la fecha, es el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL). A fin de formar educadores de adultos y elaborar materiales didácticos, el CREFAL se instaló en Pátzcuaro, Michoacán en 1950 bajo los auspicios de la UNESCO, la OEA y el gobierno mexicano.

En relación con la capacitación y la asesoría industriales para empresarios, sindicatos, y trabajadores, se consolidaron el Centro Nacional de Productividad (CENAPRO) y el Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra (ARMO).

El saldo en términos de la EA no fue muy halagüeño. La política de conciliación acarrió un descuido cada vez mayor de los grupos más desfavorecidos. Entró en crisis la agricultura campesina, se hicieron más agudas las diferencias sociales, se propició la concentración de la riqueza en pocas manos, y se limitaron los programas para las mayorías, los cuales no alcanzaban a satisfacer los requerimientos mínimos de alimentación, salud, vivienda y educación.

#### Reconocimiento del papel relevante de la EA

Cuando Echeverría subió al poder, el Estado tenía que responder a las demandas de reivindicación de las clases obrera y campesina apoyadas por estudiantes e intelectuales. Y en el contexto de una política de replanteamientos, se concibió a la educación como un instrumento de progreso social.

La EA se vió envuelta en el claro propósito de transformar el modelo de desarrollo educativo del país "de elitista en igualitario, de estratificado en abierto, de incrementalista en distributivo, de distanciador en homogeneizador, de autoritario en participativo, de represivo en dialogal, de legitimador de privilegios en distribuidor equitativo de beneficios". (Latapí, 1980).

A partir de 1970, se incrementó el gasto público federal en programas de capacitación y organización para el sector agropecuario.

Por otra parte, a fin de proporcionar las bases para implantar el Sistema Federal de Acreditación de Educación Primaria para Adultos, en 1974 se inició en ocho estados un proyecto experimental. Durante su primera etapa se ofreció primaria a personas de 15 años o más, con la ayuda de una guía elaborada especialmente para aprovechar los libros de texto gratuitos usados con los niños. Este proyecto piloto de sistemas abiertos fue el antecedente

del Sistema Nacional de Educación para Adultos, establecido en 1976, que abarca la etapa introductoria, la primaria y la secundaria.

En 1975, la EA era tan importante que se expidió la Ley Nacional de Educación para Adultos, a fin de regular esta forma educativa. Esta ley se promulgó: "la explosión demográfica, y la migración del campo a la ciudad, generada por la atracción que ejercen los polos de desarrollo industrial, producen un número considerable de adultos no calificados que requieren capacitación para desempeñar productivamente las funciones a que están obligados en la sociedad moderna".

En el régimen de López Portillo en 1977, se creó la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR) posteriormente en 1978, el gobierno decidió hacer expresa la obligación de los patrones de brindar capacitación a sus trabajadores, por lo que se reformaron al Artículo 123 Constitucional y el Artículo 153 de la Ley Federal del Trabajo.

Fue en 1981, cuando se estableció el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), y se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) como organismo descentralizado, a fin de promover, organizar e impartir educación básica para adultos.

#### APROXIMACIONES TEÓRICAS DE LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

Los modelos y metodologías elaboradas estuvieron originalmente regidos por algunas propuestas pedagógicas que se han desarrollado a nivel mundial en el campo específico de la educación de adultos. Entre los principales enfoques teóricos que explican, de alguna manera, el desarrollo de dicha estrategia educativa no formal, están:

**1. Teoría de la Educación Liberadora**, cuya definición según Paulo Freire es la siguiente: “ La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. (1977).

Freire habla de libertad, justicia e igualdad, en la medida en que estén encarnando la realidad de quien las pronuncia, convirtiéndose estas palabras en generadoras, en instrumentos de una transformación auténtica, global, del hombre y de la sociedad. La educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal.

La alfabetización, sólo sería auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia, y a la vez de solidaridad.

La pedagogía de Freire es una “pedagogía del oprimido”. No postula modelos de adaptación, de transición ni de “modernidad” de las sociedades en las que trabajó. Postula modelos de ruptura, de cambio de transformación total. Si esta pedagogía de la libertad implica el germen de la revuelta, a medida que se da el pasaje de la conciencia mágica a la conciencia ingenua, de ésta a la conciencia crítica y de ésta a la conciencia política, no puede decirse que sea el objetivo oculto o declarado del educador. Es el resultado natural de la toma de conciencia que se opera en el hombre y que despierta a las múltiples formas de contradicción y de opresión que hay en nuestras actuales sociedades.

**2. Teoría Estructuralista**, representada por Piaget, cuya postura acerca de la educación señala lo siguiente: “El desarrollo del ser humano está en función de dos grupos de factores: los factores hereditarios y de adaptación biológica, de los cuales depende la evolución del sistema nervioso y de los mecanismos psíquicos elementales; y los factores de



transmisión o de interacción sociales, que intervienen desde la cuna y juegan un papel cada vez más importante en el curso del crecimiento y en la constitución de las conductas y de la vida mental. Hablar de un derecho a la educación es ante todo constatar el papel indispensable de los factores sociales en la formación del individuo. El individuo no podría adquirir sus estructuras mentales más esenciales sin una aportación exterior que exige un cierto ambiente social de formación y que, a todos los niveles, el factor social o educativo constituye una condición de desarrollo”.

Se hace énfasis en que la educación es una educación intelectual y moral, esto implica algo más que un derecho a adquirir unos conocimientos o a escuchar, y algo más la obligación de obedecer: se trata de un derecho a forjar algunos instrumentos espirituales extremadamente valiosos, y cuya construcción reclama un ambiente social específico, no constituido únicamente de sumisión.

De este modo, la educación no es tan sólo una formación, sino también una condición formadora necesaria del propio derecho natural.

3.- *Teoría Positivista*, representada por Skinner como principal seguidor del conductismo, donde la educación se convierte en un proceso de enseñanza-aprendizaje, las respuestas de los individuos deben ser objetivamente observables y uniformes, y por tanto no accesibles sólo a la “intuición interna” o a la “conciencia”.

La versión de Skinner sobre la asociación de estímulo-respuesta conduce a la técnica conocida como “enseñanza programada”. Todo proceso de aprendizaje en cualquier área deberá dividirse en pequeños pasos que gradualmente conducirán al alumno a avanzar en sus conocimientos.

A cada paso el alumno recibirá el reforzamiento. Señala, que es conveniente hacer los pasos tan pequeños como sea posible para que aumente la frecuencia de los reforzamientos y

se reduzca al máximo la posibilidad de cometer errores. La enseñanza debe ser de tal manera que estimule al estudiante por sí solo a buscar más conocimientos, sin embargo, es criticable esta técnica porque no se estimula la creatividad del estudiante. Esta disciplina logra controlar el comportamiento en la medida en que se conoce exactamente la clase de comportamiento que se desea estimular.

4. *Teoría del Análisis Histórico Estructural*, representada por A. Gramsci, quien reconoce que la educación estatal está clasistamente estructurada y que forma parte del aparato ideológico del estado burgués y que contribuye a la hegemonía burguesa. Reconoce que el sistema educativo produce intelectuales que proporcionan a la burguesía "homogeneidad y conciencia de su propia función, no sólo en el campo económico, sino también en el social y el político".

La clave para la estrategia educativa gramsciana está en la creación de una contrahegemonía fuera de las escuelas estatales, y en el uso de esta contrahegemonía para desarrollar intelectuales orgánicos, para movilizar intelectuales burgueses desilusionados e intelectuales tradicionales de la clase trabajadora que se han separado de su origen de clase.

#### a) Educación y Sociedad

Cada una de estas teorías plantea el carácter esencialmente social de toda acción educativa, y la forma en que ésta depende de los intereses de clase que la apoyan.

Así, en la teoría de la Educación Liberadora, el proceso de conscientización es un proceso de lucha por el poder, entendiéndose como experiencia de participación social, de incorporación de las masas a la toma de decisiones y acciones, con implicaciones de orden político, social, económico, etc. La educación en este sentido devuelve al hombre "oprimido" su condición de vida humana, su derecho a elegir y construir un estilo de vivir dentro de la sociedad a la que pertenece.

La teoría estructuralista enfatiza también el papel que juegan los factores sociales en la formación del individuo, esto implica algo más que una serie de conocimientos intelectuales que la escuela proporciona, implica la congruencia valoral de dichos conocimientos con los que se transmiten a través de la familia, la sociedad y la vida política.

Como tercer teoría, se menciona la teoría positivista, la cual hace a un lado la conciencia crítica del educando, ya que reduce la capacidad de crear de los individuos; va marcando lentamente el tipo de comportamiento que se desea obtener. La relación que este tipo de educación guarda con la sociedad en la cual tiene lugar es mínima, debido a la enseñanza de retroalimentación. En este caso, la educación es unilateral, el alumno no tiene la oportunidad de establecer relaciones afectivas con su maestro, más aún, se dejan de lado la serie de interacciones que el hombre tiene con su medio ambiente. Se educa al sujeto como un ente pasivo, no como un ser humano, esto es, considerando sus sentimientos y emociones que finalmente, ayudan a entender y conformar el tipo "ideal" de sociedad.

La cuarta teoría emanada del análisis histórico-estructural, expone que la educación en nuestra sociedad capitalista, está regida por una minoría de sectores que constituyen la "hegemonía", definida ésta como: "el predominio ideológico de normas y valores burgueses sobre las clases subordinadas".

Lo anterior señala que el hombre debe vivir una lucha de poderes para lograr un tipo de educación que le brinde libertad y autonomía.

Las cuatro teorías expuestas parten de una perspectiva social, a fin de poder valorar el desempeño de la educación, así como las estrategias educativas que tienen que ver con diferentes posiciones ideológicas, por lo que en la práctica los objetivos pueden o no ser eficaces.

## **b) Educación y Desarrollo**

Evidentemente, las cuatro teorías mencionadas en el inciso anterior, tratan de acercarse a la definición de educación vertida por la UNESCO, quien la define como: “el pleno desarrollo de la personalidad humana y un refuerzo del respeto por los derechos del hombre y por las libertades fundamentales”.

Se admite, que lo anteriormente expuesto, consiste en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos.

Asimismo, la Educación tiene que favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, así como el desarrollo de las actividades de las naciones unidas para el mantenimiento de la paz.

Tal planteamiento conlleva al hombre a realizar una serie de acciones que no son precisamente las que cumplan de manera idónea lo estipulado en la definición.

Para poder comprender lo complejo de la tarea educativa, es preciso definir lo que se entiende por desarrollo, y posteriormente constatar si la educación es un elemento desencadenante, inseparable o independiente del desarrollo.

Objetivamente, el desarrollo es el movimiento del proceso de producción de bienes materiales, su distribución y consumo, en una sociedad determinada, como parte integrante del conjunto de relaciones sociales que se desenvuelven alrededor del proceso de producción. En este sentido, toda sociedad tiene un proceso de desarrollo, cuyos componentes básicos son las fuerzas que entran en la producción. El ritmo, la fuerza, la dirección y los productos de tal proceso dependen precisamente del modo como las fuerzas

productivas se combinen entre si y de la dinámica que se dé entre ellas y las relaciones de producción.<sup>1</sup>

Lo anterior exige que la educación sea un proceso dinámico, no estático, debe entenderse como una acción de transformación de la realidad. La educación supone, una toma de conciencia y una lucha para transformar la realidad histórica que condiciona el proceso de desarrollo. La lucha organizada es parte importante del diálogo educativo, factor decisivo en la transformación de la conciencia y en la transformación de las condiciones concretas de la existencia de los sujetos de la educación.<sup>2</sup>

Particularmente, la educación de adultos, tiene un carácter comunitario, permanente y funcional.

La educación comunitaria tiene como objetivo prioritario proporcionar al adulto los elementos necesarios que le permitan participar activamente en el desarrollo social, político, económico y cultural. Participación que no puede ser individual y aislada sino que debe darse en conjunto y dentro de un contexto social determinado. Con la educación comunitaria se responde a las necesidades de la población, se hace que su participación sea activa, creativa, comprometida y solidaria.

Los principios que rigen la educación permanente son: la continuidad del proceso educativo de la persona; la comunidad o entorno social como situación educativa en donde cada persona asuma la responsabilidad de su propio desarrollo; la universalidad del espacio educativo, sin considerar calificaciones o especializaciones, reemplazando así el sistema aristocrático por uno democrático; con un carácter integral, las diversas actividades educativas deben estar organizadas e integradas conforme a un principio ordenador.

---

<sup>1</sup> Bosco, Pinto Joao, CEE

<sup>2</sup> Idem.

Con la finalidad de dar respuesta a las necesidades del individuo y de la sociedad se le da a la educación de adultos un carácter funcional, entendiendo como educación funcional de adultos a aquella que, basándose en la vinculación del hombre al trabajo, liga el desarrollo de los trabajadores con el desarrollo general de la comunidad, integrando los intereses del individuo y de la sociedad.

La educación funcional, es aquella en la que se realiza el hombre en el marco de una sociedad cuya estructura y relaciones superestructurales facilitan el pleno desarrollo de la personalidad humana. De esta forma, la educación funcional no se limita a ser un proceso unilateral, sino que se orienta hacia la formación integral de un hombre capaz de producir los bienes materiales y culturales y de disfrutar de la obra creada por su trabajo, como lógica consecuencia de la existencia de un sistema social.

## CAPÍTULO II. TEORÍA DE LA EDA

### 2.1. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (EDA)

La noción de educación de adultos adquiere significado y comienza a circular en América Latina, algunos años después de la Segunda Guerra Mundial. Su génesis y desarrollo es en parte atribuible a la existencia de grandes contingentes de analfabetos o "rezagados escolares", para quienes se propone una esperanza de participación en el proceso social y económico del desarrollo. A casi cuatro décadas de ejercicio de la educación de adultos, Pierre Furter, admite que mediante ésta se ha llevado a cabo: a) la lucha contra el analfabetismo, b) la recuperación escolar, c) la promoción de la vida social y cultural, d) la formación política, e) el perfeccionamiento profesional y f) el trabajo educativo dentro de perspectivas actuales de desarrollo cultural.<sup>1</sup>

En el caso particular de México, la EDA no es una novedad que surja en forma simultánea a las propuestas latinoamericanas, de ello se han encargado de demostrarlo un buen número de estudiosos, su génesis y desarrollo está particularmente articulada con experiencias realizadas desde antes de los cuarentas. Sin embargo, la similitud que adquiere dicha educación, con respecto a los ejercicios propuestos por Furter, (1984) radica fundamentalmente en que los esfuerzos se dirigen también a la lucha contra el analfabetismo, a la recuperación escolar y a la promoción de la vida social y cultural entre los estratos de población de escasos recursos económicos. La extensión progresiva de los programas para adultos, aún sin el carácter masivo que adquieren en la década actual, apunta básicamente al cumplimiento de las funciones que la legislación educativa le tiene reservadas. Dirigida al mejoramiento en la calidad de vida de los sectores populares, la EDA no logra la integración de las comunidades populares al contexto nacional ni propicia transformaciones que deriven en beneficios sociales amplios para sus destinatarios. A partir de los setentas, la EDA se

<sup>1</sup> Pierre Furter, "Educao de adultos a educao extra-escolar perspectivas de educao permanente", citado por Carlos Rodríguez Brandao en: Revista Educación de Adultos, Vol. 2, Núm. 2, abril-junio 1984, México, p.29.

institucionaliza, justo al ser emitida la ley correspondiente y reglamentadas sus tareas. La realización concreta de dicha práctica educativa va a estar fuertemente permeada por los modelos educativos ensayados a nivel mundial, así como por las experiencias emergentes de los movimientos producidos en América Latina. Los programas y proyectos instrumentados en forma inmediata a su reglamentación, retomarán de la alfabetización funcional, de la educación comunitaria y de la educación no formal (en tanto modalidades o desdoblamientos de la EDA), aquellas concepciones, metodologías y modelos que puedan ser aplicados a las condiciones específicas de nuestro país.

Piénsese por ejemplo que las campañas de alfabetización instrumentadas desde los sesentas adoptan (y adaptan) las orientaciones diseñadas desde el Plan Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), del MOBRAL y de la propuesta pedagógico-política de Freire. En cuanto a la Educación Formal de Adultos, se recogerán diversos planteamientos elaborados por los precursores de la educación no formal y de la enseñanza sustitutiva. Las modalidades referidas a la Educación Comunitaria cuyo antecedente lo constituyen las fórmulas educativas impulsadas bajo la denominación de desarrollo de comunidad y formación de mano de obra se expresarán concretamente en una diversidad de proyectos que son promovidos a partir de 1975.

Abreviando, la Educación de Adultos es un conjunto de programas y proyectos recuperados que, para el caso de México y América Latina, tienen como finalidad democratizar la desigual distribución del saber entre los excluidos prematuramente de la escuela. Por su estructura, y considerando su institucionalización, se trata de un tipo de educación que forma parte del sistema escolar. En términos de sus funciones, pretende suplir emergentemente las carencias de quienes viven al margen de los beneficios del desarrollo. En cuanto a su realización, o expresión concreta, se lleva a cabo entre sectores sociales de la población de escasos recursos económicos. Por lo que corresponde a su pedagogía, se trata de una práctica pedagógica compensatoria. Finalmente, respecto a los desdoblamientos que ha experimentado, se presenta en forma de campañas, movimientos y programas de



alfabetización, educación primaria y secundaria, capacitación en y para el trabajo, extensionismo agrícola, adiestramiento de la mano de obra y fomento cultural.

## 2.2. LA EDUCACIÓN PERMANENTE (EP)

Otro modelo educativo que emerge como un movimiento pedagógico alternativo y totalizador es el correspondiente al de la denominada Educación Permanente. Su fuente originaria es de nueva cuenta el continente europeo y es concebida como propuesta teórica para universalizar la educación, reconociéndosele tres fases o momentos de desarrollo: a) como un proceso continuo de desenvolvimiento individual; b) como un principio generador de un sistema de educación global y, c) como una estrategia cultural en el proceso de desarrollo integral. Para que adquiera el carácter de permanente, precisa ser universal, abierta y democrática. Abarca simultáneamente las modalidades formales y no formales, incluye a la educación de los adultos, no limitándose exclusivamente a ésta ni es desde ningún sentido como dicha educación sino que contiene y engloba todas las etapas educativas del sujeto: preescolar, elemental, media, media superior y superior, no concluyendo en el nivel más alto de la jerarquía escolar sino prolongándose, incluso, durante toda la vida, tal y como es admitido por sus principales ideólogos.

La educación permanente (EP), en tanto planteamiento de resignación pedagógica, adquiere para América Latina sólo el carácter de propuesta, con una práctica incipiente, ello no obstante que en la Tercera Conferencia de Educación de Adultos, celebrada en Tokio, se planteó (a la EP) como el marco de ubicación y determinación de la EDA. Al margen de no encontrarse resultados amplios sobre la forma de expresarse, pues únicamente en Cuba se llevó a cabo un vasto y eficaz movimiento en tal sentido, la EP postula en esencia principios pedagógicos que algunos movimientos educacionales van a incorporar a sus respectivas prácticas educativas. Los rasgos básicos de la EP pueden resumirse en: continuidad, replanteamiento de los agentes y agencias educativas, vinculación a los procesos de desarrollo, y reactivación cultural. La idea básica es repartir y recrear el saber de todos los

grupos sociales hasta conseguir niveles de modernización que permitan a tales grupos la posibilidad de enfrentar los cambios que ocurren en todos los campos del orden económico, social y cultural. También se busca eliminar distancias entre el trabajo manual y el intelectual, alterna estudio y trabajo, valorizar las experiencias laborales para la instrucción, etc.

Ahora bien, la no realización general de la propuesta de EP, tampoco impidió que algunos de sus principios se introdujeran tanto en el vocabulario como en diversos proyectos educativos de Latinoamérica. Para el caso particular del Proyecto Principal de Educación, signado en 1981, se postuló con eje básico del quehacer educativo promover la formación integral y permanente del hombre, con una orientación humanista, democrática, nacional, crítica y creadora, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal<sup>4</sup>. Esa intencionalidad se procura instrumentar bajo movimientos y campañas de alfabetización que son impulsados en varios países del continente, sobre todo en Brasil y México. Para el caso específico de nuestro país, las autoridades educativas promueven la realización del Programa Nacional de Alfabetización (PRONALEF), destinado en lo fundamental a resolver el problema del analfabetismo. La revisión global de sus soportes pedagógicos, no explicitados por cierto sino contenidos en forma implícita -con lo que se corren serios riesgos de interpretación-, deja entrever que se trata de un modelo educativo compensatorio, mediador e integrador de los educandos subalternos al sistema social prevaleciente. Adquiere la característica de movimiento en la medida que logra estimular la participación de numerosos grupos sociales en un proceso dirigido no tanto a la transformación social como a la modificación de la percepción de los sujetos a quienes va dirigido. Incorpora al vocabulario rector del programa conceptos que hacen pensar la idea de un modelo alternativo, entre los cuales se identifican los siguientes: conscientización, horizontal, liberadora, transformación, dialogicidad, autogestión y otros más que a primera vista podrían llevar a concluir que se está frente a un proyecto de educación opuesto a la educación formal, seguidor de los principios de la EP y

---

<sup>4</sup> Ibid

pionero en el campo de la educación no formal. Sin embargo, y conforme transcurre el tiempo, lo que realmente esta incentivándose es la emergencia de un modelo diferenciado de educación de adultos (analfabetos) que además llega a un plano de rutinización institucional, y ello en parte atribuible a la ausencia de un marco teórico que precise el rumbo del programa en tanto movimiento pedagógico de expresión política y no sólo como movimiento pedagógico desvinculado del proyecto histórico emanado del propio estado o de los sectores populares.

De manera que la propuesta de EP, para el caso de la alfabetización en México, si bien en términos discursivos logra cierto nivel de concreción, por el lado del ejercicio pedagógico termina en una ruptura, al principio moderada especialmente porque no puede prescindir del acervo innovador contenido en la formulación pedagógica y luego radical, hasta diluirse y llegar a convertirse en una práctica educativa semiescolarizada al interior de la cual vuelven a reproducirse relaciones tradicionales entre educandos y educadores, aparentemente superadas.

Hubo un segundo intento por seguir tácticamente las orientaciones de la EP, mismas que lograron expresarse en un proyecto de promoción y revalorización cultural entre sectores populares de las regiones más apartadas del país. El esfuerzo consistió básicamente en hacer participar a los grupos populares en un proceso de transformación social. La promoción tuvo como fuente de gestión a un organismo gubernamental (CONAFE) que logró conjugar los intereses de los sectores populares con un proyecto pedagógico entrañado en los principios de la EP, cuya práctica educativa apuntala hacia la formación de cuadros activos en proyectos y procesos de cambios cualitativos de la vida social a nivel comunitario; a la preparación crítica y creativa de sujetos subalternos en la vida socioeconómica de un país tendiente a ser más democrático e igualitario. Los proyectos y procesos de cambio adquirieron expresión concreta en las denominadas salas de cultura, los puntos de encuentro y otro conjunto de estrategias a las que las comunidades accederían promoviéndolos a cambios sociales de amplio alcance. Así, la educación de la comunidad, es tomada como medio para propiciar la

**transformación socioeconómica de una localidad primero, de una región después y finalmente, del país, contando para ello con los sujetos subalternos.**

Ahora bien, y como ha ocurrido con las otras propuestas, en el espacio de la educación popular se han generado diversas interpretaciones del discurso y ejercicio de los principales fundamentos que rigen a tal propuesta: conciencia popular, proceso de conscientización, transformación de la sociedad; sujeto de la acción y estrategias de la EPP, son tan sólo algunos conceptos que van adquiriendo significados y usos sociales distintos; ello básicamente dependiendo de los grupos civiles o gubernamentales que los sustenten, aunque lo más interesante es que su instrumentación se ha convertido en patrimonio de grupos sociales con intereses de poder diferentes.

Paulo Freire es postulado como el pionero y agente de la EPP por cuanto propone y ejercita una pedagogía política que niega la educación para la domesticación, anteponiendo en cambio la asunción de una educación liberadora fundamentada en una relación horizontal dialógica entre los agentes y sujetos educativos; sostiene una acción cultural que sea capaz de permitir que la conciencia oprimida extroyecte la conciencia opresora que en ella habita, apuntalando así el proceso de transformación del orden social.

La coyuntura bajo la que fue posible ejercitar los principios centrales del discurso Freireano han sido objeto de numerosos análisis, pero tal parece que de ellos no se obtuvieron igual cantidad de lecciones. Ignorando las condiciones de producción de la propuesta de Freire, diversos países aplicaron el método sicosocial con resultados opuestos a la intencionalidad política original que anticipó su precursor. La propuesta pedagógica política se tradujo en pedagogismo, ingenuidad basada en la idea de que la conscientización, significa transformar a las personas por vía de la educación, voluntarismo político y, finalmente, en instrumento de alfabetización oficial, despojando al método sicosocial de su sentido político.

### 2.3. LA EDUCACIÓN POPULAR (EPP)

La tercera tendencia educativa que se identifica con las formas actuales de Educación de Adultos, corresponde a lo que ha dado en llamarse Educación Popular, definida o entendida como la participación de una educación liberadora en los movimientos sociales de orientación popular y en los movimientos populares de liberación, conscientización, etc., del militante popular constituido como sujeto y clase de conducción de transformaciones sociales de alteración estructural de sistema vigente.<sup>5</sup>

Surge al principiar la década de los sesentas, teniendo como fuente de producción a América Latina. A diferencia de las formulaciones diseñadas, propagadas por la UNESCO y puestas en práctica por diversos países del mundo (entre ellos México), la EPP formula severas críticas del orden capitalista predominante, de las concepciones y prácticas educativas basadas en la visión dominante de pequeños grupos de la sociedad. Esta propuesta educativa, tiene como punto de partida el problema de la dominación y como tarea fundamental la conscientización de los oprimidos para la transformación organizada de la sociedad.

La emergencia de la Educación Popular en distintos países resultó de factores económicos que privilegiaron la industrialización y el desarrollo de ciertas regiones o de naciones en forma global, articulados a regímenes de corte populista. Asimismo, van a ser producto o formar parte de movimientos populares contrahegemónicos, que conciben a la educación como una variable interviniente del desarrollo socioeconómico. Además, en los últimos años, de acuerdo con Adriana Pulgross, como tal propuesta educativa adquiere significado como teoría y práctica educacional desde la época misma en que los regímenes no autoritarios de América Latina diseñan modelos de educación para las clases populares, asociados de alguna manera con otros mecanismos dominantes de control.

---

<sup>5</sup> Rodríguez Brandao Carlos. Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina, en Revista Educación de Adultos, Vol.2, Núm.2, Abril-Junio, 1984, México, p.37.

La idea de educación popular fue madurando gradualmente conforme se le despojaba de nociones refuncionalizadas por las agencias de mediación civiles y gubernamentales, alcanzando desarrollos significativos. En tal sentido, se le ha definido explícitamente como un instrumento al servicio de la organización y de confrontación de los sectores subalternos. El sentido del trabajo pedagógico consiste en convertir el trabajo social de la comunidad local en movimiento popular de dimensión política en la que educadores militantes participan como asesores, convirtiéndose en un trabajo popular de producción del saber colectivo de los grupos y sectores subalternos, perdiendo su dimensión de ser instrumentalmente "para", convirtiéndose en "de" (de movilización, de conscientización, de organización popular).

En síntesis, la propuesta de Educación Popular -aún con los usos distintos que se le asignan- es de hecho un proyecto educativo dirigido a los adultos de los sectores populares tendiente a sustituir la educación para la acción social por acciones sociales que educan para la producción, la movilización, la organización política; se trata de que la educación, mediante esta formulación, desempeñe un papel interviniente, ya que no puede jugarlo en forma determinante, en el proceso de transformación del orden socioeconómico vigente. Es pues una educación que busca crear una nueva hegemonía; que pretende la constitución del pueblo como sujeto político; establece un tipo de relación pedagógica entre educadores y educandos que evitando la manipulación, promueve la dirección consciente y la voluntad colectiva.<sup>6</sup>

La EDA es una práctica pedagógica compensatoria del saber que no obtuvo el sujeto educativo a temprana edad. Con el transcurso del tiempo, se acuña una nueva fórmula tendiente a promover la Educación para el desarrollo de la comunidad, subyaciendo en la práctica pedagógica la teoría del capital humano; bajo la fórmula de Educación Funcional, la EDA asume objetivos pedagógicos que acerquen respuestas a las necesidades de las economías en expansión. La idea central es la de formar y educar la mano de obra

---

<sup>6</sup> García Huidobro, Eduardo y Matric, Sergio. "Educación popular en Chile. Algunas proposiciones básicas", en Eco-Educación y Sociedad, 1; La educación popular en Chile hoy, Abril, 1983.

subutilizada para volverla más productiva. Por otra parte, la Educación Popular se anuncia como un proyecto radical que parte de las clases populares y del trabajo político de éstas para transformar el orden social. Es pues una práctica política pedagógica liberadora. Por último, la Educación Permanente sostiene la necesidad de resignificar la pedagogía prevaleciente en todos los niveles educativos para lograr que el sujeto educativo pueda ser educador en el transcurso de su vida, autoformándose y capacitándose en forma continua.

Por cuanto a la forma del trabajo pedagógico, la EDA opera como una institución hegemónica legitimada por el poder constituido. Ya sea que se presente como una agencia civil o gubernamental, lo cierto es que el trabajo educativo promovido por éstas revierte el trabajo político de las organizaciones populares en trabajo social de la comunidad local; es siempre una educación para los otros que hace del sujeto otro educando, elaborando a la imagen del educador. En la educación popular, el trabajo pedagógico se asume como movimiento emergente de contestación, como práctica política cuyo punto de referencia es el movimiento popular, tiene su principio operacional en los grupos y sectores políticos y su fin operacional en el movimiento popular. La educación popular es pues una presencia, donde la educación es no sólo comprometida y militante, participante y libertadora, sino también, ella misma, una anticipación movilizadora de la liberación.

En términos de las propias definiciones que se han expresado con mayor frecuencia, vuelven a observarse amplias diferencias. En la reunión de Nairobi, la EDA fue definida como la totalidad de los procesos organizados de Educación mediante la cual los adultos desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en el desarrollo socioeconómico y cultural, equilibrado e independiente. La educación popular, en cambio, se define como participación de una educación liberadora en los movimientos sociales de orientación popular y en los movimientos populares de liberación, conscientización, etc., del militante popular constituido como sujeto y clase, de

conducción de transformaciones sociales de alteración estructural del sistema vigente. Finalmente, la educación permanente se va a entender como el proceso continuo de desenvolvimiento individual, generador de un sistema de educación global y como una estrategia cultural en el proceso de desarrollo integral, que para ser permanente precisa ser universal, abierta y democrática; abarca simultáneamente las modalidades formales y no formales; engloba el aprendizaje planificado, así como el accidental.

Por otro lado, la tipología educacional anteriormente registrada muestra en síntesis un conjunto multivariado de diferencias en términos de sus objetivos, finalidades, pedagogías concepción de la praxis educativa y condiciones de producción y orígenes; coexistiendo o compartiendo un elemento en común: las tres modalidades se dirigen a los adultos de los sectores populares, aunque cada una concibe al adulto desde su particular perspectiva. Así, para la EDA, el adulto está definido mediante un corte sesgado en la edad del usuario, agregándole una especificidad concreta, la de estar excluido del sistema escolar vigente; se trata en el fondo de una definición puramente demográfica (15 años y más) del adulto. Para el caso de la Educación Popular el adulto no es un objeto abstracto, sino un sujeto social en condiciones de subalternidad, se concibe el hombre que se desarrolla en su relación con los hombres y con el mundo. Entre los pedagógicos de la Educación Permanente, el adulto se percibe como un agente dinámico del desarrollo, con plena capacidad para ser educador en el transcurso de su vida, autoformándose y capacitándose en forma continua. Es también definido como un sujeto portador de numerosas experiencias.

## 2.5. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDA

La diversidad de concepciones y prácticas educativas que se han implantado en América Latina, y de manera muy particular las transferencias que de ellas se derivan para las experiencias de México, propiciaron en un primer momento la aparición y desarrollo de distintas formulaciones educativas que han oscilado entre la búsqueda de objetivos funcionales e instrumentales y objetivos de carácter más ampliamente sociales y humanos. En



un segundo plano la propagación de concepciones sobre la manera de "educar" que van desde la potenciación de las cualidades individuales (técnicas o morales), hasta la que postula a la educación como proceso de humanización que contempla la transformación del orden social. Y en un tercer momento, la operación de programas educacionales desligados en lo fundamental del desarrollo socioeconómico y cultural e incipientes movimientos articulados con los sectores populares.

Las transformaciones no siguieron desde luego un patrón unilineal ni mucho menos mecánico, sino que fueron amalgamándose conforme a las condiciones de la propia formación social y a la evolución de las corrientes y tendencias pedagógicas internas. Empero, existió también un fenómeno innegable que sólo contribuyó a mantener en un estado de inercia los programas impulsados: se careció en principio de reflexión sobre la educación que debía proporcionarse a los sectores populares. De ahí que unas veces se procedió a importar, sin el mínimo análisis, algunas orientaciones aisladas de cualesquier modelo educativo y otras más a diseñar y propagar modalidades enfocadas a la sola alfabetización o recuperación de los analfabetos, asociadas a tentativas de superación del atraso social. La percepción del problema del analfabetismo -consecuentemente de las necesidades inmediatas del analfabeto-, no se asoció al problema estructural de postergación que éste enfrenta, por cuanto hubo una clara ausencia de análisis social tanto sobre la problemática de aquél como de la situación socioeconómica prevalecte (la que en cierta forma explica dicha problemática en el marco de la desigual distribución de los beneficios sociales). A nivel de enunciado temático, se situó el problema antes descrito como una cuestión estructural en donde las causas directas e indirectas del mismo generalmente se explicaron desde la perspectiva de la llamada teoría de la marginalidad. Los analfabetos estaban marginados del desarrollo socioeconómico, por tanto procedía elaborar programas que posibilitarían su incorporación al proceso de desarrollo. Otra escuela teórica se explicaba el analfabetismo como una variable dependiente del desarrollo. De acuerdo con ello, bastaría con instrumentar estrategias que permitieran a los letrados superar su situación de postergación, complementando su proceso formativo con acciones de capacitación y adiestramiento para su

**incorporación inmediata al mercado laboral. La mayor parte de análisis que a fin de cuentas se elaboraron sobre la realidad social, concluían en la necesidad de desplegar acciones educativas que integrarán armónicamente a los individuos a la estructura social vigente. Desde esa perspectiva las técnicas pedagógicas se orientarían a sujetos universales y generales y las estrategias de operación procurarían la confección de programas masivos, intensivos y de bajo costo económico.**

En forma paralela al programa anterior, se reconoce una problemática social y económica de proporciones mayores y es la correspondiente a la población que no cubrió las etapas educativas establecidas por el sistema escolarizado, es decir, los excluidos o expulsados prematuramente de la escuela. El análisis efectuado sobre esta población, prescindiendo nuevamente de reflexiones que expliquen su situación social, parte de una caracterización global en la que los adultos son definidos en función de ciertos parámetros demográficos, sus necesidades son interpretadas en términos de carencias escolares que los excluyen de cierto reconocimiento social y económico y las formulaciones pedagógicas se confeccionan de manera que, en plazos cortos de tiempo, adquieran la condición de ciudadanos educados, conforme a las pautas predominantes del sistema escolarizado. Para atender esa problemática, se elabora una práctica especial de educación limitada, dirigida a adultos abstractos, cuya finalidad original es la de resocializar con retraso a los sujetos no escolarizados. Para que este tipo de educación especial prenda entre la población, necesita institucionalizarse y estructurarse de manera que compense las carencias del saber no adquirido desde temprana edad. Es por ello que a mediados de los setentas, se reglamenta la educación de adultos como una forma de educación extraescolar, pero siempre vinculada orgánicamente al sistema educativo formal. Su reglamentación y legitimación es al mismo tiempo precedida de una definición sobre el carácter de la educación que se operará: aparece entonces la noción de educación general básica para los adultos, con lo cual se esclarece más el panorama respecto a las fórmulas educativas que se instrumentan para los otros, es decir, los adultos.

De entonces a la fecha, la noción de educación de adultos es empleada exclusivamente para aludir prácticas pedagógicas que, en un plano discursivo, se prenden de algunos principios rectores correspondientes a los modelos educativos emanados de los movimientos de educación popular y de educación permanente, pero que en el plano de la concreción se asemeja más a la llamada (aducción) educación formal por cuanto una de sus premisas de éste consiste justamente en preparar al hombre íntegro, al ciudadano. La forma mediante la cual se expresa dicha práctica educativa está compuesta por los niveles de primaria y secundaria para adultos. Dos modelos educativos finalmente diseñados, difundidos e implantados desde 1975, para atender a campesinos, obreros, jornaleros, mujeres dedicadas al hogar y diversos grupos de población del llamado sector informal y de cuyos propósitos básicos se persiguen distintos objetivos: enriquecer los conocimientos, orientar las actitudes y comportamientos y elevar la escolaridad de ese conjunto de sujetos.

La educación para los adultos se plantea entonces como individuos abstractos e ideales que a través de múltiples esfuerzos pueden activar sus capacidades y enriquecer su personalidad. Se ha planteado también para promover el ascenso social y económico de individuos o localidades específicas, sin modificar el individualismo y afán de competencia imperantes. Lo propiamente educativo se maneja como un proceso de integración de los individuos a lo ya dado, como un momento funcional; no se logra inscribir en el movimiento dialéctico que liga causalmente la conciencia humana a la estructura social. En suma, la educación propuesta para los grupos sociales subalternos no se retoma como el momento reflexivo de la praxis de transformación de la sociedad, aunque en los aspectos documentativos de los modelos difundidos, el principio rector de la práctica educativa se enuncia como momento reflexivo para la transformación.

Aunque resulta reiterativo, es oportuno insistir en que las fórmulas educativas diseñadas para los adultos carecieron de un análisis previo de la sociedad, de un análisis que permitiera captar las contradicciones fundamentales de la estructura social, de manera que se llegara al fondo de las desigualdades, al devenir de las causas que propiciaron los

niveles tardíos de desarrollo económico y social. De un análisis dialéctico que permitiera comprender la situación social de los grupos populares en tanto sectores subalternos, que aportan su trabajo a una organización social regida por las leyes de la economía de mercado, por el cual obtienen dividendos proporcionalmente inferiores a los grupos que poseen el capital, la ausencia de esos análisis elementales impidió resolver interrogantes como: ¿qué es educar a los adultos? ¿para qué se educa a los adultos? ¿cuál es el destino de los sectores populares? ¿cómo educar a los adultos?.

La poca reflexión condujo inevitablemente a la realización de proyectos y programas impregnados de concepciones opuestas sobre la educación. Una de las tesis que mayor circulación alcanzó fue la de que a través de la educación de adultos se propiciarían cambios profundos en la conciencia de los individuos y, automáticamente, sobrevendrían innovaciones que posibilitarían salir del subdesarrollo. Otra tendencia, enmarcada en lo que se denominó utopismo pedagógico, sostuvo el desconocimiento de la estructura del subdesarrollo o los intereses sociales que los sostienen y estableció la realización de procesos educativos al margen de la conflictiva estructural predominante. La presencia de ambas posiciones fue determinante y decisiva para los procesos educativos que se establecieron, generándose con ello una práctica educacional difusa, heterogénea y desequilibrada; marcando además el devenir de los componentes de cada modelo, metodología y estrategias instrumentadas. Es decir mientras en la dimensión teórica conceptual de la educación para adultos se mostraban inconsistencias y contradicciones, por cuanto se incorporaban principios de movimientos educativos gestados en otros países, en la dimensión empírica ocurría algo similar.

### CAPITULO III. EDUCACIÓN DE ADULTOS Y CAPACITACIÓN

#### 3.1. ANDRAGOGÍA, PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

La andragogía ha surgido de la práctica educativa con los adultos, de la reflexión y análisis acerca de ese hecho educativo, de la derivación de principios y supuestos básicos acerca del adulto como unidad biológica, psicológica y social. Especialmente la andragogía nace de la crítica a la pedagogía.

Pedagogía es un concepto y un conjunto de conocimientos, principios, métodos, procedimientos, técnicas y materiales de enseñanza, referidos a la conducción o educación de niños, sin embargo, se encuentra con cierta frecuencia expresiones como pedagogía de la educación de adultos, esto no es solamente una contradicción semántica, es la descripción de una realidad desafortunada: mucho de la educación de adultos se hace mal porque se sustenta en principios y métodos tomados de la educación de niños.

Así, a la andragogía o educación de adultos le interesa explorar la psicología del aprendizaje del adulto; sus características evolutivas biofisiológicas; los efectos de la influencia social, familiar y especialmente laboral en su desarrollo.

La andragogía permite distinguir formas distintas de estudiar e interpretar el hecho educativo:

- o Mientras al niño se le conduce a la escuela donde se transmiten los conocimientos básicos de la ciencia y la cultura el adulto busca la instrucción y acude a ella voluntariamente, con plena conciencia de que podrá completar sus conocimientos y su formación.

- Mientras el niño recibe de la escuela la instrucción dosificada de acuerdo con las normas pedagógicas conformando poco a poco su bagaje cultural y científico; el adulto cuenta ya con una experiencia vital que, consciente o inconscientemente utiliza para adquirir nuevos conocimientos y nuevas habilidades o para modificar los conceptos inútiles u obsoletos.
- Mientras los contenidos de la educación infantil tienen un sentido de utilidad para ayudar al educando a comprender el mundo que les rodea; los contenidos de la educación de adultos tienen una utilidad práctica, que permite al individuo superarse profesionalmente, actuar mejor en la vida social y capacitarse para desempeñar más eficientemente su trabajo.

El proceso de la educación de adultos se estructura sobre estos dos pilares, la pedagogía y la andragogía para conformar la educación permanente. La concepción de la educación permanente busca definir el proceso educativo en dos dimensiones:

a) *Continuidad*, el hecho educativo debe correr paralelo al ser humano, no hay una edad para la educación, la educación debe empezar con el nacimiento y terminar con la muerte. Para la concepción educativa tradicional, existe una radical separación entre la edad escolar de un individuo, esto es la infancia y la juventud, y la edad productiva es decir la edad adulta, para la concepción de educación permanente no hay tal separación.

b) *Integridad*, para la educación permanente el hecho educativo debe cubrir todas las posibilidades de desarrollo del ser humano en este sentido la educación no es la cantidad de conocimientos acumulados, ni la preponderancia de las asignaturas de los planes de estudio, sino el conjunto de experiencias y esfuerzos que acercan a los hombres a la conformación de valores propios, a la libre expresión de su creatividad, de su afectividad, de su sentido de la belleza, de su potencialidad laboral.

### 3.2. SIGNIFICADO DE LA CAPACITACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

La capacitación y el adiestramiento en México constituyen hoy día, una importante forma de acción de la educación de adultos, es notable la expansión que ha alcanzado como consecuencia de las reformas a la Constitución Política y a la Ley Federal del Trabajo, en donde se consigna como un derecho de los trabajadores.

No obstante, la capacitación abarca desde hace muchos años, prácticamente a todos los sectores de la actividad económica; así en el sector primario, el relacionado con el trabajo agropecuario, se desarrolla desde entonces múltiples programas de capacitación. Conducidos por sociólogos, antropólogos, técnicos agrícolas, agrónomos, etc., y patrocinados por organismos públicos como la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicas, la Secretaría de la Reforma Agraria, el Instituto Nacional Indigenista, otros de carácter internacional como la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación todos ellos cuentan con sistemas de capacitación campesina.

Las experiencias metodológicas acumuladas hasta ahora por la educación de adultos o andragogía, se ven reforzadas por la tecnología educativa, que pretende integrar los avances de diversas disciplinas como la comunicación, la teoría de sistemas y la teoría del aprendizaje para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la capacitación y el adiestramiento.

Si bien la metodología de la capacitación es un renglón importante de la educación de adultos, también lo son los supuestos básicos en que se sustenta el aprendizaje de los adultos; al respecto conviene mencionar que los destinatarios de la capacitación presentan características distintivas, tanto psicológicas como sociales, entre las cuales sobresalen las siguientes:

a) Los adultos son capaces de dirigirse asimismos, por ello los sistemas, métodos y materiales que se empleen en su capacitación debe propiciar que él aprenda experimentando el goce de autodirigirse, de sentir que no se le limita su iniciativa y su capacitación de decisión.

b) La autodirección debe estar basada en una precisa definición de necesidades, el adulto tiende a aprender por aprender, por ello los capacitadores, deben contar con recursos suficientes para involucrar al individuo adulto en el autodiagnóstico de sus propias necesidades y satisfactores de aprendizaje.

Es necesario analizar la posición del maestro en el contexto de la capacitación, en comparación con las formas escolares, en la capacitación el profesor deja de ser el director absoluto de la enseñanza y se convierte en un auténtico coordinador del proceso de aprendizaje, su actividad es mas bien la de un administrador de las experiencias de aprendizaje y la de un animador y promotor de comunidades de aprendizaje.

Con todo esto, la andragogía y con ella la capacitación en nuestro país debe dejar de ser mera transmisión de conocimientos, para desarrollar o adoptar modelos formativos, en donde se combine la instrucción con la investigación, en donde el aprendizaje se fundamente en necesidades reales y se manifieste mediante cambios de conducta perdurables.



#### CAPÍTULO IV. NORMAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS

La educación es un derecho constitucional y por tanto es responsabilidad del Estado organizar los sistemas educativos en sus distintas modalidades y de acuerdo con los intereses de la nación.

El Artículo 3º Constitucional marca los lineamientos de la educación en general y establece que la educación a cargo del Estado-Federación, Estados y Municipios deberá:

... "desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él... el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".

- Se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.
- Será democrática, es decir, deberá vigilar el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- Será nacional, vigilando la integridad e independencia política, económica y cultural del país.
- Contribuirá a la mejor convivencia humana.

Además establece que la educación primaria es obligatoria y que la educación impartida por el Estado es gratuita .

En este sentido y por las experiencias históricas ya mencionadas, el Estado entiende que la educación debe contribuir a una distribución más equitativa de los bienes materiales y

culturales, por lo que tiene como principio luchar contra la ignorancia, la servidumbre, los fanatismos y los prejuicios.

En la "Exposición de Motivos de la Iniciativa de Ley Nacional de Educación para Adultos". El Estado deja claras las ventajas de la educación general básica para adultos: promueve la participación solidaria de los ciudadanos, le proporciona al adulto valores y perspectivas en su trabajo, le abre la posibilidad de continuar sus estudios, le permite una mejor integración familiar, independencia de criterio "... y por ende satisfactores personales que se reflejan en una mejor actitud ante la vida" y por ello establece que la educación para adultos... " está obligada a dar bases para que toda persona pueda alcanzar como mínimo el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica que comprende la primaria y la secundaria".<sup>7</sup>

Además de que ésta debe ser autodidacta, dirigida a personas mayores de 15 años y no requerir de presentación de documentos para su registro.

La Ley Nacional de Educación para Adultos destaca que este tipo de educación, además de estar dirigida a mayores de 15 años que no hayan cursado o concluido la primaria o secundaria, debe ser autodidacta y extraescolar. Tendrá como objetivos: fortalecer la educación continua, fomentar el autodidactismo, desarrollar aptitudes físicas e intelectuales así como la capacidad de crítica y reflexión, elevar los niveles culturales de la población marginada, promover la solidaridad social; así como mejorar la vida familiar, laboral y social.

Es obligación del Estado, en todas sus representaciones: promover, establecer, organizar y sostener los servicios permanentes de educación para adultos, así como coordinarlos y administrarlos.

---

<sup>7</sup> INEA, "Marco Teórico". Documento preliminar, México, 1983.

**Ver que los programas de estudio respondan a las necesidades de cada grupo social.**

**Apoyar a los particulares que presten este servicio, así como otorgarles estímulos y reconocimientos.**

La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la única con facultades para: formular planes y programas de estudio; autorizar y elaborar libros de texto y material de apoyo; registrar, acreditar, certificar y extender los comprobantes correspondientes. Además de ser la responsable de revisar los planes, programas, métodos y procedimientos, así como de vigilar el cumplimiento de la Ley Nacional de Educación para Adultos y sus disposiciones reglamentarias.

Además del Estado, las organizaciones civiles pueden, previa autorización, promover el servicio de educación para adultos tanto a sus miembros, como familiares y otras personas.

Es obligación de las dependencias que tienen nexos con el Estado ofrecer este servicio de forma permanente y dar facilidades a sus trabajadores y familiares de los mismos para que puedan hacer uso de este servicio.

Con respecto a las escuelas, deben participar en el servicio las autoridades del plantel, así como los profesores y alumnos.

Los estudiantes pueden acreditar su servicio social con la participación voluntaria.

El "Reglamento para la Organización de Servicios de Educación General Básica para Adultos" establece que es obligación de las dependencias y entidades de la administración pública federal centralizadas y paraestatales ofrecer, de manera permanente, el servicio de

educación general básica, por lo que deben asignar locales, proporcionar promoción y asesoría y dar facilidades a sus trabajadores y familiares de los mismos para estudiar.

En otro orden de cosas, establece que la mitad del tiempo que el trabajador dedique al estudio en el sistema de educación para adultos debe estar dentro de la jornada de trabajo, aunque los exámenes deberán presentarse fuera de la jornada laboral y/o, en caso necesario, gozar de permiso para ausentarse, previo comprobante.

Tomando en cuenta todas estas consideraciones el 31 de agosto de 1981, por decreto presidencial, es creado el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

#### Objetivos y Carácter del INEA.

El INEA es un "organismo descentralizado de la Administración Pública Federal con personalidad jurídica y patrimonio propio que tendrá por objeto promover, organizar e impartir educación básica para adultos"<sup>8</sup> para de este modo mejorar la calidad de vida de la población.

#### Tiene como funciones específicas:

- La promoción de la educación de los adultos.
- El diseño de los modelos, materiales y metodologías necesarias para que pueda darse el proceso educativo correspondiente.
- La coordinación y supervisión de los servicios respectivos.
- La capacitación de los agentes operativos que intervienen en el proceso.
- La acreditación de los conocimientos adquiridos por los educandos.
- La producción y distribución de los materiales necesarios.

---

<sup>8</sup> Artículo 1º del "Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos", 1981.

- La canalización de recursos del Gobierno Federal para el financiamiento de los programas correspondientes a favor de las instituciones que se encarguen de operarlos directamente.

Para que dichas funciones puedan llevarse a cabo se organizaron 8 programas, de los cuales 5 son de apoyo y 3 son sustantivos. Los de apoyo son: Acreditación y Certificación, Técnico, Administración, Coordinación Regional y Comunicación Social. Los sustantivos son: Alfabetización, Educación Básica y Educación Comunitaria. Hay además 22 subprogramas, cada uno de los cuales cuenta con una meta y un responsable.

#### Estructura Orgánica del INEA

La organización del Instituto ha sufrido cambios desde su fundación, siempre con el objeto de optimizar recursos y de este modo ofrecer un mejor servicio. Lo único que no ha sufrido cambios es a quien corresponde el gobierno del Instituto.

El artículo 3º del Decreto por el que se crea el INEA establece que éste estará a cargo de una junta directiva que se integra por el Secretario de Educación Pública, quien la preside; el Secretario de Gobernación; el Secretario de Programación y Presupuesto; el Secretario de Trabajo y Previsión Social; el Jefe de Departamento del Distrito Federal y tres miembros más designados por el Presidente de la República.

El Director General es designado por el Presidente de la República, dura en su cargo 3 años y puede ser elegido por otro periodo igual.<sup>9</sup>

La actual organización que rige las funciones del INEA fue puesta en marcha en noviembre de 1985 y está formada por:

---

<sup>9</sup> Artículo 7º del "Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos" 31 agosto, 1981.

Dirección General; contraloría Interna; Unidad de Asuntos Jurídicos y Laborales; Unidad de Comunicación Social; Comisión Interna de Administración y Planeación (CIDAP); Dirección Técnica, con las Subdirecciones de Planeación y Programación, Evaluación, Acreditación y Certificación; Dirección de Administración y Finanzas, con las Subdirecciones de Recursos Financieros, Recursos Materiales y Servicios y de Recursos Humanos y Organización; que se encargan de todo lo que es la parte administrativa y técnica del Instituto.

Cabe destacar que la Subdirección de Acreditación y Certificación funciona en forma paralela con las acciones que desarrolla el programa de Educación Básica pues es la encargada de evaluar y certificar los conocimientos que los adultos adquieren en el proceso educativo.

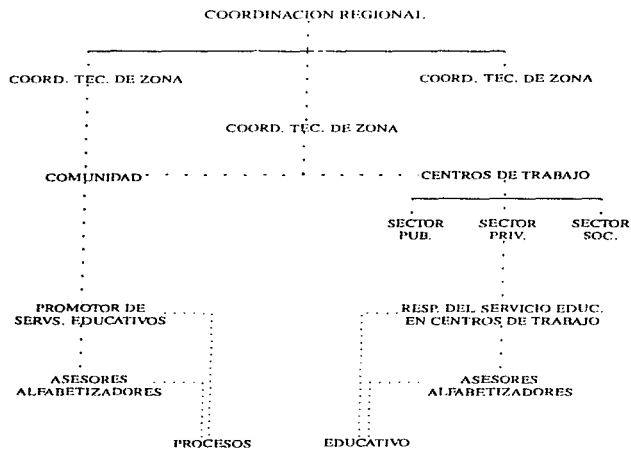
La Dirección de Alfabetización, con las Subdirecciones de Servicios de Alfabetización, Técnico-Pedagógica y de Evaluación Educativa; la Dirección de Educación Básica con las Subdirecciones de Desarrollo Curricular y Materiales Educativos, de Atención a la Demanda y Evaluación del Aprendizaje, y la Dirección de Educación Comunitaria con las Subdirecciones de Desarrollo y Técnico Pedagógica; que se encarga de crear, organizar, supervisar y mejorar los programas educativos a su cargo, de los cuales hablaremos ampliamente más adelante.

Además de sus instancias administrativas centrales, cuenta con órganos desconcentrados como son las delegaciones estatales y la coordinación de operaciones en el D.F., a quienes compete atender los servicios educativos, operar los programas, subprogramas y proyectos destinados a la población adulta que se les encomiendan en su circunscripción territorial.

Estas están organizadas de la siguiente manera:

**Coordinación de operaciones en el D.F.:**

Está formada por los departamentos de Administración, Servicios Educativos y Planeación; las Unidades de Capacitación, Prensa y Difusión y Apoyo a Patronatos, Asociaciones y Comités; así como las coordinaciones delegacionales ubicadas en cada Delegación política del D.F.; su organigrama es el siguiente:



Al igual que las delegaciones estatales la existencia de este rubro depende de las características y requerimientos de la región.

- ..... Relación directa.
- - - Relación de coordinación y apoyo técnico
- Relación de apoyo pedagógico.

De éste es importante mencionar que las coordinaciones delegacionales tienen como función organizar, dirigir, coordinar, controlar y operar el desempeño de las labores inherentes a los programas, subprogramas y proyectos que le son encomendados en el ámbito geográfico correspondiente.

#### **Delegaciones Estatales**

Se encuentran ubicadas en la capital de cada Estado de la República y su estructura varía de acuerdo con los requerimientos específicos y condiciones políticas, sociales, económicas, culturales y geográficas de cada Estado.

Las acciones de las coordinaciones regionales de dichas delegaciones coinciden en las funciones que desempeñan por lo que se rigen por una misma estructura que es la siguiente:

#### **ACCIONES DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACION PARA ADULTOS REALIZADOS POR INEA**

Las actividades de Alfabetización y Educación para adultos que desempeña y promueve el INEA están, como ya se dijo, fundamentadas en la política educativa global diseñada en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.

Se imparte en la modalidad de Educación no Formal por ser el modelo que se adecúa a las características y objetivos que persigue -autodidactismo y solidaridad social-, además de que así se permite la participación de aquellos sectores de la población que no pueden asistir, por diversas causas, a los servicios de la educación regular, llamada escolar o formal.



El Instituto presta servicios de Alfabetización, Educación Básica (primaria y secundaria) y Educación Comunitaria, en las modalidades de Promoción Cultural y Capacitación para el Trabajo; con las siguientes características:

## **Alfabetización**

### **Objetivos**

“El objeto general del Programa de Alfabetización es ofrecer a todos los mexicanos analfabetos mayores de 15 años la oportunidad de alfabetizar y hacer uso de la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas elementales”.<sup>10</sup>

Tiene a su vez como objetivos específicos:

- Mediante una acción permanente de alfabetización reducir el analfabetismo, que no deberá ser mayor de 5% para 1988.
- Crear conciencia nacional respecto al problema del analfabetismo.
- Incrementar la capacidad del Estado Mexicano para ofrecer servicios de alfabetización.

### **Políticas**

En términos generales las políticas que rigen las estrategias de alfabetización pretenden propiciar la participación de toda la comunidad, tanto estatal como privada; utilizar los medios de comunicación social como apoyo al proceso alfabetizador y, sobre todo, erradicar el analfabetismo para que, mediante la adecuación de los programas a las características específicas de cada región, se propicie la participación consciente y activa del

---

<sup>10</sup> INEA “Las Políticas de Alfabetización y Educación para Adultos” 1986, p.59.

adulto para que ejerza sus derechos políticos, cumpla con sus deberes ciudadanos y contribuya a generar procesos productivos.

#### **Perfil del Personal Alfabetizador**

Pueden ser alfabetizadores las personas mayores de 18 años o más, que han concluido la secundaria, que son estudiantes y tienen facilidad de palabra y son responsables.

Se asigna un alfabetizador por cada 8 adultos que desean ser alfabetizados.

#### **Periodo de Alfabetización**

La alfabetización tiene una duración de 8 meses y se divide así:

- *Prealfabetización*: dura 2 meses y es el periodo que se dedica a la motivación y sensibilización de la población para que participe ya sea alfabetizando o recibiendo el servicio, también se llevan a cabo las acciones administrativas pertinentes para echar a andar el servicio.
- *Alfabetización*: dura 6 meses, es el periodo en que se aplica propiamente el programa.
- *Postalfabetización*: Sin tiempo límite. En este periodo se promueve el uso independiente del alfabeto, así como la participación del adulto en los demás servicios que ofrece el Instituto.

Para llevarse a cabo se implementan una serie de acciones que permitan determinar metas, presupuestos y recursos humanos y materiales; así como las actividades que será necesario realizar como apoyo al servicio.

**La organización en general involucra a las siguientes instancias:**

- *Dirección de Alfabetización*: que se encarga de planear y normar el programa a nivel nacional, así como de llevar a cabo los convenios y difusión pertinente que permitan la óptima realización del programa. Evalúa y controla la información a nivel nacional.
- *Delegación Estatal del INEA*: a excepción de normar el programa, sus actividades son las mismas que la anterior sólo que a nivel estatal.
- *Patronato Estatal de Fomento Educativo*: Implementa acciones que permitan la obtención de apoyo financiero adicional a los agentes operativos.
- *Coordinación Regional*: Además de llevar a cabo las mismas funciones de la delegación, sólo que a nivel regional, se encarga de reclutar, capacitar y actualizar a los alfabetizadores y organizadores, así como de llevar a cabo las acciones de motivación y sensibilización de la comunidad.
- *Organizador Regional*: Se encarga de seguir los procesos educativos, apoyar a los alfabetizadores, controlar la información y evaluar el proceso de alfabetización de los grupos.
- *Alfabetizador*: Localiza e incorpora a los adultos, asimismo implementa el programa y evalúa a los adultos.

#### **Modalidades de Alfabetización**

**El servicio se ofrece en dos modalidades básicas:**

**Directa:** a) Atención a los adultos en grupo y b) Atención individual.

**Con apoyo de medios:** a) Televisión, consta de 105 programas (5 meses y medio aproximadamente) y b) Radio, se integra por 102 programas.

En ambos casos los programas se apoyan en un orientador familiar y un alfabetizador y puede alfabetizarse en grupo o individual.

Existen otras modalidades que se encuentran en etapa de prueba y son:

- Alfabetización con maestros rurales.
- Alfabetización en población rural dispersa.
- Alfabetización a indígenas.
- Alfabetización a invidentes.

#### Métodos

El método que se utiliza es el de la "Palabra Generadora". Consiste en utilizar palabras previamente seleccionadas, de acuerdo con ciertas características, que al descomponerse silábicamente, permiten formar nuevas palabras combinando las sílabas disponibles.

Este método se desarrolla en 3 etapas por cada palabra generadora: Discusión temática, aprendizaje de la lectura y la escritura, ejercitación y comprobación de lo aprendido. Los temas de matemáticas se intercalan con las palabras generadoras, también se desarrolla en 3 pasos: explicación de conceptos; demostración y explicación de los signos y operaciones; ejercitación y comprensión de lo aprendido.

Este método ha dado buenos resultados debido a su facilidad de aplicación y a su aceptación por parte de los adultos.

### Material Didáctico

“Los materiales se elaboran a nivel central y se distribuyen gratuitamente entre adultos y alfabetizadores.” El cuadro siguiente indica los principales materiales utilizados en las cuatro modalidades que están plenamente implantadas.

Modalidad		Directa grupal	Telcalfabetización	Radioalfabetización	Individual
Adulto	Lectoescritura	Cuaderno de trabajo Paso a paso (14 folletos)	Cuaderno de trabajo El que sabe... sabe (7 cuadernos)	Cuaderno de trabajo Sembrar un porvenir (1y2 parte)	Cuaderno de trabajo Aprendamos juntos (1y2 partes)
	Matemáticas	Cuaderno de trabajo Paso a paso (4 folletos)	Cuaderno de trabajo (cuaderno 8)	Cuaderno de trabajo	Cuaderno de matemáticas
	Consolidación	Libro un nuevo día	Libro un nuevo día	Libro un nuevo día	Libro un nuevo día
Modalidad		Manual y Valija	Manual	Manual	Manual

## CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN DEL MODELO DE CAPACITACIÓN IMPLANTADO

La experiencia obtenida a lo largo de casi dos años acerca de la capacitación de alfabetizadores obligaba, a fines de 1982, a una nueva conceptualización de ese aspecto del proyecto de capacitación. Si se deseaba formar el número suficiente de alfabetizadores que tuvieran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la atención de los adultos, era impostergable la revisión de los planteamientos operativos y pedagógicos que norman su proceso de capacitación.

Lo anterior se reafirma por los diferentes cambios que se habían producido en ese tiempo en la operación e instrumentación del Programa; las acciones previas a la alfabetización estaban ahora organizadas de manera más integral, se contaba ya con varias modalidades de atención, y la postalfabetización cobraba mayor énfasis, entre otros.

Las dos situaciones arriba anotadas motivaron la elaboración de un nuevo modelo de capacitación.

Se compone éste de cinco partes: objetivos, metodología de capacitación, metodología de evaluación, papel del capacitador y unidades de estudio.

La metodología para el desarrollo de curso de capacitación inicial de alfabetización es la denominada "círculo de aprendizaje", en la cual el proceso mediante el que un grupo aprende es conceptualizado como un ciclo que tiene como punto de partida la adquisición de información. Se pasa luego a la aplicación de ese conocimiento, para posteriormente evaluar el grado de aprendizaje adquirido por el grupo. Se reflexiona luego acerca de lo aprendido y finalmente los integrantes efectúan una autoevaluación sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que aprendieron.

## **5.1. INTRODUCCIÓN AL MODELO DE CAPACITACIÓN IMPLANTADO**

La capacitación es una labor indispensable para que los agentes operativos desempeñen su función con la mayor calidad posible.

Si se considera que los perfiles de los agentes operativos son bajos en lo que se refiere a edad y escolaridad y que, por otra parte, existe la necesidad de capacitar a un gran número de personas en corto tiempo debe procurarse que la capacitación sea práctica y suficiente para que se cumplan los propósitos previstos.

El curso de capacitación inicial que se presenta en este documento ha sido diseñado como modelo para que sirva de apoyo a los que se elaboren en las Delegaciones, de acuerdo con las condiciones y necesidades específicas de cada localidad.

El documento contiene cinco capítulos: el primero presenta los objetivos que deberán alcanzarse bajo las condiciones de simultaneidad e integridad; en el capítulo dos se presenta la metodología para el desarrollo del curso; en el tres y en el cuatro se exponen la metodología de evaluación que deberá aplicarse durante el curso y se sugieren algunas recomendaciones para la conducción del curso, respectivamente; por último, el capítulo cinco contiene las unidades de estudio del curso.

## **5.2. OBJETIVOS**

1. La capacitación de alfabetizadores con el apoyo de organizadores en el monitoreo de actividades de la capacitación tiene varios objetivos:

- a) Que ambos se involucren plenamente como copartícipes de la acción alfabetizadora.

b) Que utilicen los mismos elementos administrativos y técnicos pedagógicos para que conozcan la importancia y la interdependencia de sus tareas.

c) Que el organizador regional adquiera elementos para poder ofrecer la organización, asesoría y apoyo que requiere el alfabetizador para la realización de su labor.

2. La capacitación integral de alfabetizadores en el manejo de las modalidades que ofrece el Programa pretende:

a) La optimización de los recursos humanos y su incorporación inmediata a la modalidad de alfabetización que requiera de personal operativo capacitado.

Proporcionar un marco de referencia común al personal que opera el Programa.

b) Coadyuvar al fortalecimiento de experiencias en los alfabetizadores mediante el conocimiento de alternativas que les ayuden a mejorar su trabajo.

Los objetivos indicados se alcanzarán en la medida en que la capacitación inicial se vea fortalecida por las acciones de actualización formal que complementan los contenidos básicos que requiere el alfabetizador para llevar a cabo su trabajo, así como por las diferentes instancias de actualización individual que proporcione el organizador regional y el equipo operativo pedagógico de la Jefatura de Zona, de acuerdo con las etapas de la alfabetización y las necesidades que surjan del trabajo de los alfabetizadores en los grupos.

### 5.3. METODOLOGÍA

La metodología de capacitación adoptada para el desarrollo del curso de capacitación inicial se basa en los principios de la educación de adultos, en los cuales se sugiere:



- Responsabilizar al capacitando de su propio aprendizaje, ya que la participación del mismo de una manera analítica y crítica en y durante el proceso de la capacitación es una condición indispensable para lograr los objetivos que se propone el Programa.
- Considerar el ritmo desigual de aprendizaje de los capacitados.
- Utilizar procedimientos participativos de evaluación del aprendizaje.

La técnica que se emplea es la llamada "Círculo del aprendizaje", la cual, con fines didácticos, separa el proceso de aprendizaje en cinco fases (ver Diagrama No. 1):

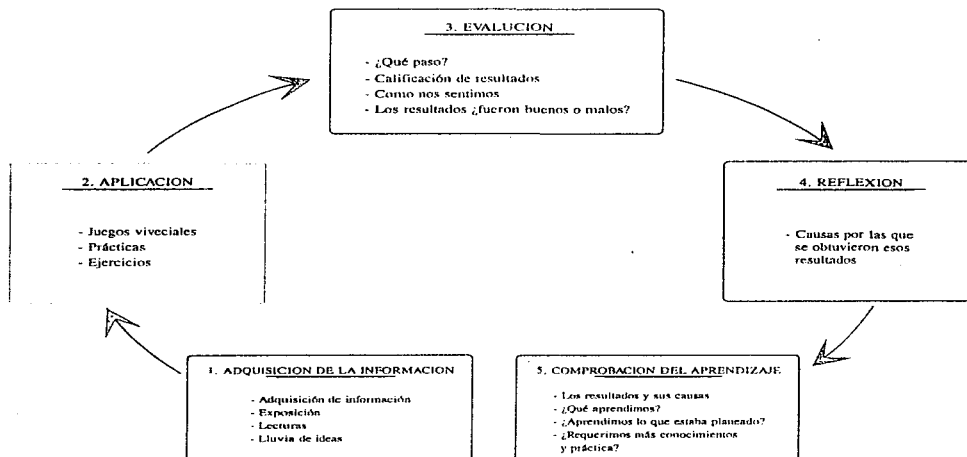


Diagrama No. 1 Los cinco momentos del aprendizaje

### **1. Adquisición de información.**

Es la etapa en la que el participante recibe la información necesaria para poder llevar a cabo una acción determinada o reforzar lo aprendido. Esta adquisición la puede obtener a través de pláticas, lecturas, materiales diversos, etc.

### **2. Aplicación**

Es el momento en el cual el participante aplica los elementos de la información recibida mediante la ejercitación y la práctica que lo conducen a encontrar la utilización de dicha información.

### **3. Evaluación**

Es la etapa en la cual el participante tiene oportunidad de conocer los resultados de su desempeño y el grado de asimilación que posee de la información adquirida.

### **4. Reflexión**

Es en esta fase cuando el participante analiza y cuestiona su actuación y la de sus compañeros, con el fin de deducir las causas por las que su desempeño durante la actividad fue adecuado o no.

### **5. Comprobación del aprendizaje**

En esta etapa el participante realiza una autoevaluación del aprendizaje adquirido en cada uno de los momentos vividos y puede reforzar lo aprendido, o bien, reconsiderar si requiere más conocimiento y práctica.

**La metodología planeada permite:**

- a) Que los capacitadores obtengan y hagan suyo el aprendizaje, a partir de las experiencias adquiridas durante el proceso de capacitación.
- b) Que los capacitandos aprendan haciendo a través de las diferentes instancias de inducción a la participación que se propone para el desarrollo de las actividades.
- c) Que los integrantes del proceso de capacitación (capacitador-capacitando) estén en una relación horizontal que facilite el aprender a aprender mediante la exposición comunitaria de experiencias y la evaluación y reflexión de las mismas.
- d) Que la capacitación depende más del capacitando y que el capacitador se convierta únicamente en orientador del aprendizaje, partiendo de la modalidad en la cual el capacitador involucre al capacitando en la adquisición y aplicación de la información.

Un elemento fundamental para utilizar esta metodología es la dosificación y organización que se haga de los contenidos. En el curso se requiere de unidades de estudio, entre las cuales debe existir enlace y continuidad.

El avance en la aplicación de estas unidades depende de la decisión del grupo en función del aprendizaje alcanzado (ver Diagrama No.2); es decir, se podrá regresar al reforzamiento de los contenidos de la unidad que se está concluyendo, pero no alterar el orden y secuencia de las mismas.

Los números de los cuadros insertos en los círculos representan las etapas de aprendizaje que se anotaron con anterioridad. En el Diagrama No.2 se ejemplifica

claramente cómo se hace necesario en la quinta fase un nuevo estudio de la unidad, sin poder “brincar” a la unidad siguiente.

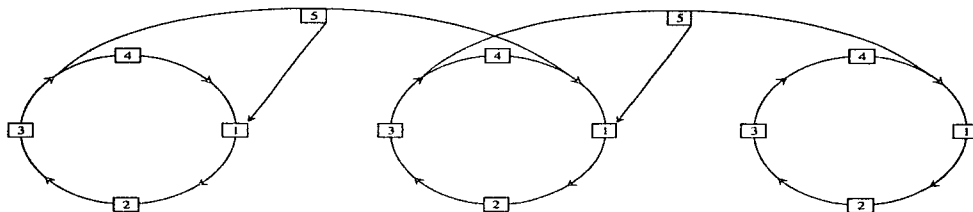
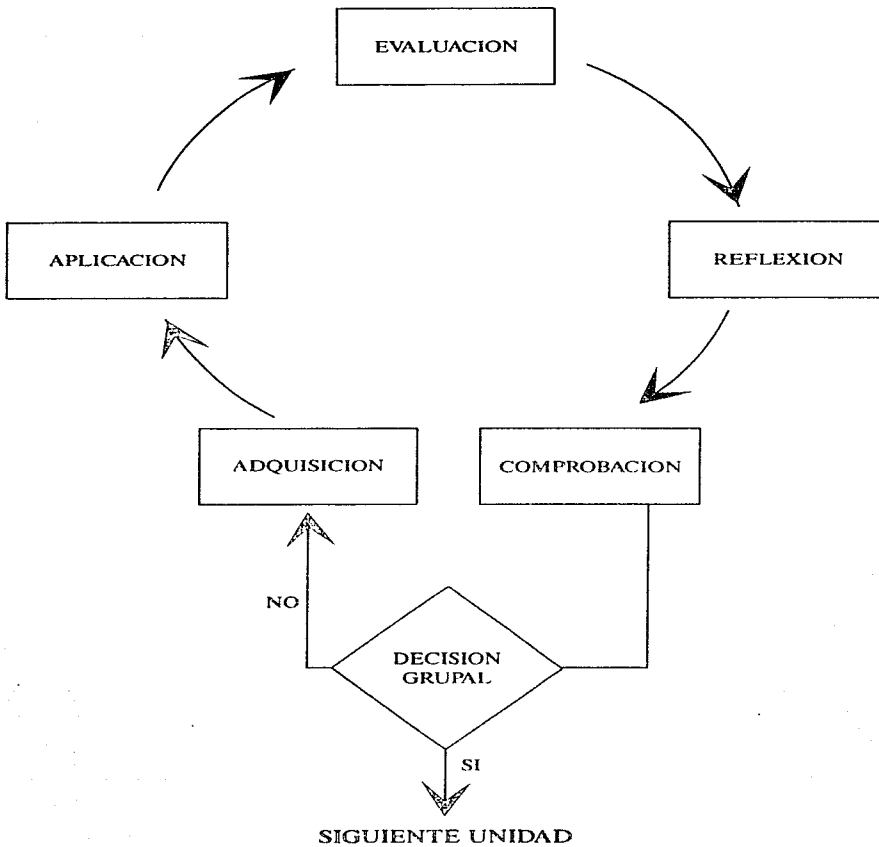


Diagrama No. 2 Representación gráfica de la metodología de capacitación

Durante el curso, en cada una de las unidades será necesario usar los cinco momentos tantas veces como el grupo y el conductor lo considere necesario, teniendo en cuenta el tiempo de que disponen (se estima que el número de veces máximo sea de tres). En el momento cinco el capacitador juega un papel muy importante para identificar las deficiencias individuales o colectivas y decidir, junto con el grupo, si conviene volver a la unidad que se está concluyendo o se puede pasar a la siguiente (Diagrama No. 3).



**Diagrama No.3 Decisión de reforzamiento o continuación del curso.**

## 5.4. EVALUACIÓN

La evaluación cumple con un papel muy importante en todo proceso, puesto que representa la posibilidad de reorientar las distintas acciones empresariales y su adecuación a las necesidades surgidas de la operación.

### 1. La evaluación de la capacitación

Puesto que el modelo de capacitación pretende propiciar una formación adecuada y suficiente para que los capacitandos puedan desarrollar su labor con eficiencia, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se orientará a que los participantes del mismo logren efectivamente el aprendizaje propuesto por el programa de capacitación inicial.

Tomando en cuenta las características del modelo de capacitación, se requiere que la evaluación pase a formar parte importante del proceso educativo de los participantes.

Para ello se propone que el capacitador y el capacitando participen en la evaluación, de tal manera que se refuerce la idea formulada en el modelo de capacitación, al propiciar que la atención se centre en el capacitando.

La propuesta que aquí se hace tiene su fundamento en los siguientes postulados:

- La evaluación debe constituir un apoyo en y para la práctica.
- Debe tomar en cuenta elementos cualitativos del proceso.
- Debe ser participativa y formativa.
- Debe aportar los elementos cuantitativos necesarios.

## 2. Dinámica de la evaluación

El criterio principal de la evaluación descansará en el logro de los conocimientos, habilidades y actitudes que el capacitando demuestre, a través de la práctica, durante el curso.

Para ello se establece que:

- Para poder ser aceptado como alfabetizador es necesario que el capacitando cumpla con los requisitos de las seis unidades.
- Para pasar de una unidad a otra, es indispensable que se haya logrado que por lo menos el sesenta por ciento de los participantes en el curso y el capacitador coincidan en que se ha cumplido con los contenidos y las habilidades de la unidad.
- El treinta por ciento restante que no haya cumplido con los requisitos de la unidad se regrese para reforzar, con la asesoría del capacitador y/o el monitor (organizador regional), los aspectos que aún no estén afianzados.
- Si el porcentaje mayor de capacitandos no ha cumplido con los requisitos de la unidad, se inicia el proceso de reforzamiento de los contenidos y habilidades necesario para poder pasar a la siguiente unidad (en este caso es conveniente que los capacitandos avanzados ayuden a dar asesoría a los atrasados).
- Aquellos capacitandos que se hayan atrasado deberán dominar una de las modalidades de atención, éste es un requisito básico.

- Se rechace a aquellos capacitandos que se hayan atrasado más de dos unidades y se les invite a que se integren a un nuevo curso (aunque podrán continuar en el curso hasta el término del mismo).

La evaluación aquí propuesta se ve apoyada por el uso de dos instrumentos específicos:

- a) Guías de observación.
- b) Relación de preguntas.

### 3. Periodicidad de la evaluación

Se establecen cuatro etapas específicas para la aplicación de la evaluación de los capacitandos, capacitadores y del curso de capacitación, éstas son:

- a) Se propone la realización de una autoevaluación por parte de los capacitandos y capacitadores al término de cada unidad de trabajo, con base en guías de observación. Esta corresponde al quinto modelo de cada unidad (comprobación del aprendizaje).
- b) Una evaluación por parte del capacitador a cada uno de los capacitandos. Esta evaluación se realizará con base en las guías de observación, en los resultados de las relaciones de preguntas aplicadas en las unidades 2,3,4,5 y 6, y en una bitácora que elaborará el capacitador durante todo el curso.
- c) Evaluación del grupo. En esta fase cada uno de los participantes del curso evaluará el desempeño del resto del grupo.



**d) Evaluación final.** Aquí se pretende involucrar al capacitando en la evaluación, al comprometerlo a emitir juicios de valor sobre el desempeño del capacitador y el desarrollo del curso.

Esta evaluación busca retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, una vez que han sido detectadas y analizadas las deficiencias y el tipo de instrucción remedial que requieren aquellos capacitandos que no cumplan con los aprendizajes esperados. Por otro lado, permite orientar y adecuar los contenidos y las prácticas técnico-pedagógicas atendiendo a las características de los capacitandos.

## **CAPITULO VI. ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROCESO DE CAPACITACIÓN**

En términos generales puede afirmarse que la teoría y práctica de la capacitación impartida en el Instituto adolece en principio de una definición clara y lógica respecto a lo que ella significa y en cuanto a sus objetivos, funciones y usos. Lo que si existe es un abanico de definiciones o aproximaciones elaboradas -y eventualmente explicitadas- por cada programa; lo que tampoco está presente es una integración lógica entre las concepciones y los planteamientos operativos de la acción capacitadora. Cada programa concibe la capacitación en función de sus respectivos propósitos educacionales (los cuales en ocasiones suelen discrepar de sus planteamientos operativos). Explícitamente las acciones pedagógicas impulsadas por el Instituto, se dirigen a una diversidad de grupos sociales del llamado sector popular, al interior del cual se plantean problemas socioeconómicos comunes, aunque revistan múltiples formas. De acuerdo con ello, se esperaría entonces que las acciones del Instituto estuvieran vinculadas o mínimamente comprometidas con el proceso de desarrollo socioeconómico, significando esto que los agentes educativos tienen como una de sus tareas la de poner como eje de sus actividades precisamente la problemática socioeconómica que enfrentan los usuarios. Una forma, aunque no la única a través de la cual pueden los agentes educativos conocer, entender y reflexionar sobre los problemas concretos de los grupos de usuarios, está compuesta en un primer momento por los eventos de capacitación. Sin embargo, entre los programas no parece existir interés porque sus agentes reflexionen en cuanto a dicha problemática, y ello pese a que el sustrato discursivo de cada programa, toma como punto de partida los intereses, las necesidades y expectativas de sus destinatarios meta. Las teorías subyacentes en los planteamientos pedagógicos dirigidos a los adultos, retoman los deseos, expectativas y necesidades de éstos para elaborar una oferta educativa que se promueve entre individuos aislados y no en función de los grupos de pertenencia (tales como la familia, la comunidad, el grupo de trabajo, el grupo de edad, el grupo organizado, etc.). La práctica capacitadora, consecuentemente, se dirige a sujetos aislados, quienes impulsarán acciones educativas entre grupos aislados. Por último, los adultos muestran características sicosociales muy concretas que generalmente tienden a expresarse

en formas precisas como demandas (por el derecho al trabajo, la salud, la vivienda, la educación, etc.). Tales demandas suelen presentarse en los diversos planos de la vida cotidiana donde el adulto se *objetiva* en numerosas formas, siendo una de ellas el proceso de aprendizaje. Durante este proceso, los adultos emiten varias exigencias relacionadas con su afán por adquirir el saber (particular, concreto, abstracto), desde este punto de vista los programas sustantivos tendrían que incorporar tales demandas para luego “devolverlas” en forma de contenidos, de intercambios interpersonales o de diversos medios que no privilegien la sobrevaloración de los libros como las únicas fuentes del saber. Así, las acciones de capacitación tendrían que partir de las características sicosociales de los adultos.

De acuerdo con todo lo expuesto, si las acciones educativas promovidas desde el INEA observan un patrón heterogéneo en términos de sus concepciones y planteamientos pedagógicos y organizacionales; si además, dichas acciones se impulsan bajo propósitos divergentes e intencionalidades poco afines entre sí; si cada programa posee una especificidad administrativa, organizacional, pedagógica, que está desarticulada de los demás programas y no incorpora en lo fundamental las características sicosociales de sus destinatarios encaminando sus esfuerzos hacia individuos aislados; lo más lógico que puede esperarse es la emergencia o aparición de acciones de capacitación en cuyo seno se reproducen algunas (o todas) de las características enunciadas. Y ello no tanto por insuficiencias de las propias acciones capacitadoras, sino por la simple y sencilla razón de que la capacitación está inscrita y forma parte indisoluble de los procesos educativos. Que entre algunos dirigentes y planificadores de la oferta educativa institucional, la capacitación haya sido concebida como una actividad de apoyo, desvinculada incluso de la estructura organizacional, llevada al plano de caracterizarla como un mero “proyecto”, eso es algo completamente diferente. Pero lo que no se puede negar, bajo riesgo de incurrir en un simplismo absurdo, es que la capacitación juega un papel fundamental en tanto proceso y práctica pedagógica desde donde se transmiten las orientaciones generales, particulares y específicas del Instituto en su conjunto y de cada programa en lo particular. Al advertirse la capacitación como un proceso se hace partiendo de una consideración elemental: para que

pueda ocurrir se ponen en juego tres elementos básicos: los recursos (humanos, materiales y financieros), las estrategias (es decir el conjunto de políticas y lineamientos rectores) y las actividades. Se concibe también como práctica pedagógica en la medida que desde la capacitación se comunican experiencias específicas para desarrollar el trabajo educativo. El acto capacitador es pues un proceso en tanto que parte de una serie de líneas generales, mismas que son adaptadas, replicadas o reproducidas por sujetos particulares, que se encargan de impulsar ciertas actividades con o para los destinatarios de la capacitación. Adquiriendo simultáneamente la condición de práctica pedagógica en tanto ocurren actividades de enseñanza-aprendizaje que son mediadas por ciertos métodos y contenidos.

En la capacitación se expresan los modos o las formas como los programas quieren que se aprendan las reglas fundamentales de la Alfabetización, y también los modos como se transmiten esas reglas a los capacitandos. En la capacitación se debe representar la idea que aquél (el programa) tiene de la teoría y práctica alfabetizadora. De esta cuenta, el capacitador (o quien funge como facilitador-transmisor de las reglas) se convierte en representante del "mundo" de la Alfabetización creado por el programa respectivo. El capacitador, presentará a sus interlocutores una idea "acabada" de la Alfabetización, combinándola con sus experiencias personales, comunicando su mundo (incorporado al modo como transmite las reglas del programa) expresando al mismo tiempo tales experiencias, cuando transmite su "mundo", ocurriendo con ello un proceso de objetivación del mismo capacitador en cuanto se ha apropiado ya de la idea de la Alfabetización. Más es evidente que dicha objetivación, no ha sido suficientemente estudiada por los programas y menos aún aprovechada para hacer que, por ejemplo, se incorporen a las reglas una serie de experiencias acumuladas por los adultos, y se consiga -desde la misma capacitación- estimular momentos reflexivos sobre la problemática socioeconómica de los usuarios meta.

La práctica capacitadora estimulada por los programas se desarrolla y se refiere siempre al conjunto de reglas e ideas que tienen éstos de la educación de adultos y no tanto a la *relación directa* de la capacitación con el ambiente inmediato, concreto de los adultos.

**Significa entonces que el radio de acción de la capacitación queda circunscrito, hasta cierto punto, a la serie de ordenamientos, pautas y líneas que formulan los programas sustantivos. Interesando a éstos que la capacitación sea un espacio de sola resonancia, reproducción, de su idea sobre la educación que deberá impartirse. En tal sentido, todo el desarrollo de la capacitación está, en primer lugar, determinado por la idea que tienen los dirigentes particulares sobre ella; en segundo lugar, por las experiencias de quienes fungen como representantes de las reglas elaboradas por los programas y al final, pero mucho muy al final, por los destinatarios.**

La capacitación juega también un papel de mediación expresable particularmente en el escenario de confrontación y asimilación entre las formas de educar, concebidas por los dirigentes y las propias preconiciones de quienes están siendo "preparados" para educar. Los integrantes de la cúpula cuentan con ciertas ideas, vagas, completas o parciales, de la educación, ese conjunto de ideas es en cierta forma plasmado -pero ya con algunos grados de distorsión- tanto en las normas como en los principios que regulan las actividades pedagógicas. Conforme van circulando entre otras instancias mediadoras de la estructura organizacional, las ideas originales sufren nuevas y más profundas limitaciones hasta que por fin logran situarse en una diversidad de sujetos sociales que a su vez resignifican los planteamientos iniciales. Al margen de las modificaciones que ocurren, lo importante a destacar es que el elemento de confrontación aparece en el preciso instante que las ideas son decodificadas primero, y asimiladas después, por quienes se enrolan en las actividades educativas como educadores. En cuanto a éstos últimos, es bastante sabido que poco antes de incorporarse como agentes de la educación, su visión de la teoría y práctica educativa en cuanto a adultos se refiere, es aún incipiente. Sin ello significar absoluta ignorancia por cuanto son portadores de ciertos saberes y están inmersos en un ambiente donde se suscitan -de alguna manera- experiencias de aprendizaje. Más sin embargo, carecen en lo fundamental de conocimientos mínimos sobre los elementos que integran la acción educativa, de la psicología del adulto y sus características, en pocas palabras no tienen una clara y precisa definición de esa innovadora concepción educativa, (lo cual tampoco lleva a

creer que entre los miembros del alto, medio y bajo nivel institucional, se reúnan los elementos indicados). De manera que cuando irrumpen en el aparato que les posibilita apropiarse de los aspectos más generales de la EDA (con todo y el nivel de distorsión de que han sido objeto), de los sistemas, usos, metodologías y modalidades de aquella, su concepción entra en abierto conflicto; su marco valorar tiende a ser revisado, dando lugar a un nivel de asimilación de los conocimientos mínimos que se le están transmitiendo sobre la práctica pedagógica con los adultos.

Una idea ampliamente difundida entre el personal que tuvo bajo su control las acciones de alfabetización entre junio y diciembre de 1981, concebía la capacitación como: "... una acción vertebral que imprime energía a la operación del Programa Nacional de Alfabetización. Su importancia radica en que: entrena para aplicar el método de Alfabetización; se lleva a cabo en un medio dinámico desde el cual se transmiten funciones y responsabilidades a las distintas figuras que participan en el programa; los participantes no cuentan con experiencias previas en Alfabetización ni en Educación de Adultos; es necesario desarrollar una actitud y compromiso positivo que modifiquen los prejuicios existentes hacia los analfabetos".<sup>11</sup>

Ahora bien, en términos de las definiciones, se planteó que la capacitación es, operativamente: "el canal a través del cual se difunde y retroalimenta la información teórica y práctica necesaria para operar el programa (de Alfabetización)..., pedagógicamente se le define como el proceso educativo mediante el cual se desarrollan las actitudes y habilidades necesarias para realizar una labor determinada".<sup>12</sup>

En las definiciones y concepción proporcionadas se advierten varias cuestiones que conviene analizar. Primero que nada debe destacarse el carácter extensionista de la

---

<sup>11</sup> SEP, Proyecto de Capacitación, Boletín Bibliográfico de Sistemas de Educación Abierta, México, 1982, p. 16.

<sup>12</sup> Ibid, p.17.

concepción por cuanto baja la construcción "entrena para aplicar el método de Alfabetización", denota que al programa le interesa más preparar al personal para que éste enseñe a la gente a poner letras juntas y sumar, que facilitarles elementos para modificar el comportamiento de otros individuos, incrementando sus conocimientos y capacidades que les ayuden a vivir mejor. En segundo lugar, se advierte una concepción de la educación como adquisición, en término de la capacitación se pone el énfasis en los intelectuales que poseen la visión correcta de la realidad y la transmiten a los agentes educativos por medios estrictamente académicos ( un curso por ejemplo). En tercer lugar, se minusvaloran las experiencias de las distintas figuras que participan en el programa (sobre todo en cuestiones relativas a la Alfabetización y la EDA), reforzando con ello la noción anterior de que un agente externo, intelectualizado, es quien posee el saber acabado de la Alfabetización y lo que se requiere es entonces proporcionarlo al agente educativo. Desde ese punto de vista, el capacitando es un agente pasivo, contemplativo y receptivo. En cuarto lugar, se aprecia una visión parcializada de la capacitación y no como un proceso totalizador, es decir, para el programa, se trata de enfocar la capacitación solamente como un instrumento para que el agente desarrolle ciertas funciones. En quinto lugar, se plasma la capacitación como "una acción vertebral que imprime energía...", coadyuvando esta afirmación a magnificar un proceso que es parte integrante del proceso educativo global y no factor decisivo. (Al respecto debe reiterarse un mito que estuvo muy arraigado durante los primeros años del PRONALF; en opinión de quienes operaron la capacitación, se precisaba capacitar al personal en todos los niveles puesto que carecían de nociones sobre diversos aspectos relacionados con la Alfabetización). Finalmente, se advierte una orientación utilitarista de la capacitación, que desvirtúa su desarrollo y evolución e incluso la convierte en una práctica tradicionalista donde hay un sujeto que transmite el saber y otro que recibe los conocimientos nuevos, contraviniendo los principios teóricos que fundamentan las innovaciones pedagógicas desarrolladas por Freire -de donde se toman prestados algunos planteamientos- y de la Alfabetización Funcional.

Al concebirse la capacitación como una transmisión -adquisición, en decir, donde los agentes educativos necesitan recibir actitudes, habilidades y conocimientos para realizar su labor, se predomina una relación directiva, vertical, tutelar y autoritaria, expresable en la relación capacitador- capacitando, en la elaboración y uso de los materiales, en la dinámica de trabajo con el grupo, en la estructuración de los cursos y en la definición de los contenidos. El elemento central encargado de acentuar la predominancia de la directividad es un capacitador habilitado a su vez para transmitir las realidades del programa, sus reglas, métodos y contenidos. Aquello de que las relaciones entre educando-educador (capacitando -capacitador) deben ser horizontales, dialógicas, quedó sólo en un plano de enunciado temático. El capacitador es pues un extensionista educativo que dirige al grupo de capacitandos, los entrena para que manejen ciertas técnicas y propicia la interiorización de las reglas prescritas por el programa.

Más tarde se "reestructura" la visión extensionista de la capacitación, elaborándose diseños de cursos para alfabetizadores y organizadores regionales. La capacitación es ahora definida como: "una labor indispensable para que los agentes operativos desempeñen sus funciones con la mayor calidad posible". Se recuerda a su vez que un curso de capacitación "no tiene como propósito exclusivo transmitir información sino promover y fomentar actitudes positivas en los participantes; con esto se busca crear un compromiso social hacia el Programa Nacional de Alfabetización". En cuanto al rol del conductor, "el curso ha sido pensado como el de un facilitador del proceso de aprendizaje, el cual se concibe en el paquete constituido por dos momentos: a) adquisición de la información necesaria para el cumplimiento de los objetivos y, b) aplicación de dicha información a través de prácticas, ejercicios, simulaciones, juegos, etc."<sup>13</sup>

En las definiciones anteriores se advierten modificaciones interesantes que reemplazan de alguna manera la visión extensionista de la capacitación. Sin embargo, al

---

<sup>13</sup> INEA Curso de Capacitación para Alfabetizadores, Dirección de Alfabetización, México, 1983.



revisarse con atención se identifican posiciones que incluyen tanto al enfoque tradicionalista como ciertos rasgos de planteamiento innovadores o más congruentes con los modelos educativos de avanzada. Se persiste en la concepción de la capacitación como adquisición, combinada con una concepción de ésta como "manifestación", es decir, se considera que la posesión de un conjunto de capacidades es parte original e integral de la naturaleza humana, de donde se desprende que solamente haría falta impulsar en los capacitandos las capacidades que por sí tienen para que se inserten en los procesos educativos e inclusive para que se comprometan con el programa. Persiste la directividad en la relación educando-educador, aún cuando desliza principios congruentes con la idea de dirección consciente, al plantear el rol de capacitador como facilitador, correspondiéndose con la idea de educación como transacción, esto es lo que reconoce al educador quien ejerce la tarea de orientar al proceso. Ese manejo dual de posiciones hace de la capacitación un ejercicio confuso y contradictorio tanto en términos teóricos como prácticos, cuyas implicaciones en el trabajo pedagógico de los educadores se manifestarán como fieles reflejos de un proceso caótico. La capacitación continúa con su carácter utilitarista ("crear un compromiso con el programa", y prescindiendo del compromiso con los adultos), tutelar (en tanto hay un sujeto que enseña y otro que aprende), propiciadora del individualismo y en menor medida del trabajo grupal colectivo. Las tendencias individualistas se hacen presentes en la capacitación, a través del capacitador, del método que utiliza, y de los propios capacitandos, ello pese a que discursivamente se explicitan elementos tendientes a promover el trabajo colectivo. Y esas tendencias vuelven a manifestarse en el trabajo pedagógico con los adultos.

Por otra parte, a mediados de 1983 vuelve a ser objeto de revisión la teoría y práctica capacitadora. Para ese entonces, el nuevo modelo elaborado intenta corresponder con la noción de movimiento, impresa al Programa de Alfabetización. El MONALF, caracterizado como agente de movilización social y educativa, no puede anunciarse como instancia dinamizadora y albergar, a su vez, proyectos estáticos, inmovilizadores. La propuesta de capacitación, entonces construida, intenta deslindarse de la tendencia extensionista y denominaremos convencionalmente "eclectica" o dualista. Los

cuestionamientos dirigidos a éstas presuponían la aparición y desarrollo de una tendencia innovadora, alternativa, coherente y más precisa en términos de sus planteamientos técnicos operativos.

“La capacitación de los alfabetizadores es una necesidad estrechamente vinculada a la acción educativa de la Alfabetización, sobre todo debido a que quienes manejan de manera directa el proceso son, en su mayoría, personas sin formación pedagógica”.

En el pronunciamiento precedente se expresa, en cierta forma, uno de los motivos que justifican la necesidad de la capacitación innovadora. Veamos ahora la definición y concepciones esgrimidas sobre ella.

“En un curso no puede enseñarse todo lo que puede aprenderse”; esto ha sido ampliamente confirmado, ya que un curso más prolongado no necesariamente garantiza mayor calidad. Por tanto, deben establecerse prioridades en la selección de contenidos y de la metodología.

La capacitación dentro del programa, entonces debe enfatizar el saber hacer (habilidades) y saber ser (actitudes) y no limitarse sólo al saber (conocimiento). Esta conceptualización deberá orientar la selección de contenidos y estrategias para la capacitación. Este esquema sólo encuentra justificación bajo un mecanismo desconcentrado de la capacitación con un modelo de capacitación permanente, con el apoyo de materiales adecuados y con la confluencia técnica y del compromiso del personal responsable de operar el programa”.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Ibid

**Con respecto al capacitando, se manifiestan las siguientes posiciones:**

**“La capacitación se inserta en la Educación de Adultos, por lo que el educando debe ser sujeto de su propio aprendizaje; al ser un agente activo en el proceso y sus vivencias, experiencias y capacidades son determinantes tanto en su ritmo de aprendizaje como en la satisfacción de sus necesidades y motivaciones.**

**La capacitación debe despertar en el capacitando actitudes positivas para que la Alfabetización realmente sea Educación para Adultos, por lo que debe propiciarse:**

- a) **Que el capacitando sea un agente activo, y por ende sujeto y responsable de su propio aprendizaje.**

**Que el capacitando avance a su propio paso, de acuerdo con sus capacidades y entusiasmos (“dependiendo de las características de los grupos”).**

**En términos de la relación que debe observarse entre capacitando y capacitador, se postula que: “... no debe darse en términos de maestro-alumno a la manera tradicional, en forma vertical, sino que debe fundamentarse en una metodología participativa que permita a todos aportar experiencias y aprendizajes de los demás”,<sup>15</sup>**

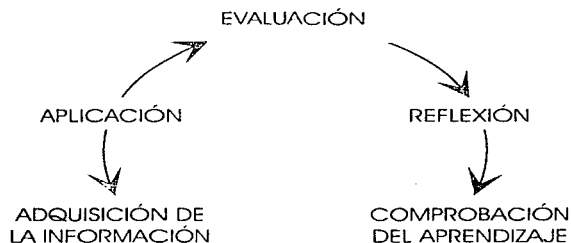
**Hacia el capacitador se le plantea: “... que no sea un instructor sino un orientador y facilitador del aprendizaje... que la responsabilidad de evaluar a los participantes no se convierta en una necesidad unilateral y rígida”.**

**Finalmente, es proporcionado un modelo que sintetiza de alguna manera las concepciones advertidas y explica en forma general la metodología del proceso capacitador,**

---

<sup>15</sup> Ibid p.17

centrada según el programa, en el capacitando. Tal modelo contempla cinco momentos; expresados en el gráfico siguiente:



Al ser analizadas la definición, concepción y metodología propuestas por el programa, vuelven a encontrarse pronunciamientos interesantes. Es en primer lugar correcto el deslinde que se practica con respecto a las posiciones tradicionalistas y dualista de la capacitación. Cuestiona de hecho la postura academicista o intelectualizada que centraba la mayor parte del ejercicio capacitador en la predominancia del conocimiento (saber). Admite la inviabilidad de querer modificar la visión tradicionalista del capacitando mediante un curso y reitera en consecuencia, la obligatoriedad de establecer prioridades temáticas, añadiendo, a su vez la necesidad de hacer de la capacitación una práctica permanente (congruente con las tesis de la educación homónima). Resalta un imperativo que se venía posponiendo o soslayando: lograr que converjan tanto los agentes institucionales como los operativos. En términos de capacitando, deja de concebirlo como agente pasivo, revalorando como sujeto de su propio aprendizaje. Recupera el planteamiento de propiciar una relación horizontal, fundamentada en una metodología participativa. Respecto al capacitador se le

concibe como un facilitador, en abierta negación de la idea de aquel como simple transitor de realidades.

A primera vista, se estaría ante un modelo cuyos planteamientos teóricos provienen de la teoría dialéctica y de la aplicación de esta teoría en el análisis de lo que hasta 1980 venía desarrollándose como la capacitación. Sin embargo, el profundizar en las relaciones e interdependencias que ocurren al interior de dicho modelo, se encuentran diversas contradicciones y algunas lagunas que no están suficientemente aclaradas. Lo primero que llama la atención es la "ausencia" explícita de la posición que tiene la propia capacitación - en el marco del aislamiento funcional y operativo a que se le ha sometido- frente al proceso de *desarrollo socioeconómico y cultural del país*. La única postura al respecto -y ello inferida del discurso- define a la capacitación como "*una necesidad estrechante vinculada a la acción educativa de la Alfabetización*"; lo cual puede llevar a entenderla como valiosa por sí misma, es decir, que lo obtenido por los capacitandos es suficientemente válido sin ninguna necesidad de que se relacione con sus aportes en los planos socioeconómicos o cultural. Aunque enfatiza su relación con la actividad educativa de la Alfabetización, en el fondo esa relación (única) termina por advertirse como una posición "neutral", no comprometida con el desarrollo socioeconómico.

Asume la concepción de educación como transacción, es decir, como un proceso de dar y tomar entre el sujeto y su mundo, de acuerdo con ello la capacitación será un proceso en el cual los sujetos interactuantes desarrollan aptitudes para modificar y enriquecer tanto sus condiciones humanas como las del ambiente en el cual viven inmersos. Desde este enfoque, la interrelación del sujeto con su mundo cotidiano, cruzado por la praxis, se vuelve condición fundamental para el aprendizaje y para la transformación; capacitador y capacitando se empeñan en trabajar juntos para la transformación: de su conciencia, de su vida cotidiana, de sus condiciones materiales de vida, etc. Tal posición, trasladada al espacio específico de la capacitación presupone que los capacitandos van *desarrollando o creando las habilidades*, los conocimientos, la voluntad, y el mismo interés por incorporarse

en el proceso educativo -entendido o reflexionado éste como un medio para acceder al proyecto de transformación social. De esa cuenta el capacitador no es minimizado y mucho menos hipervalorado, sino que le corresponde dirigir *conscientemente* (orientar), las relaciones entre los capacitandos y su propio mundo. Por otra parte, al revisar con atención las posiciones del modelo capacitador, se advierte cierta valoración hacia el capacitando y el capacitador, empero vuelve a reproducirse la idea de directividad por cuanto no hay de entrada un trabajo conjunto entre uno y otro: los capacitandos adquieren el saber hacer (habilidades) y el saber ser (actitudes); pero no son ellos quienes desarrollan o crean dicho juego de saberes; se postula el abandono de relaciones verticales, anteponiéndoles una metodología participativa, no obstante ello, queda a nivel discursivo toda vez que cifre la participación a un plano de sólo aportar experiencias y aprendizaje: el diseño del propio modelo, los contenidos, los materiales, la metodología han sido previamente elaborados por quienes integran la "conciencia técnica" del programa. Cómo puede entonces asumirse una posición activa, cuando hay de por medio toda una serie de reglas sobre la participación en la Alfabetización. El proceso recíproco de dar y tomar es sustituido por la mecánica de transmitir y recibir, ya no para transformar el mundo sino con el único fin de ejecutar ciertas reglas sobre lo educativo.

Los principios pedagógicos enunciados para dirigir las tareas de capacitación, al interior de los cuales - y según se ha visto - plantea diversos supuestos sobre el aprendizaje, los capacitandos, etc., precisan de ciertas técnicas para que puedan operarse, es decir, puestos en práctica. Tales principios adquieren concreción en los materiales impresos y audiovisuales, en los contenidos y, para el caso específico de la capacitación, en los diseños de cursos, principios y métodos; deben, teóricamente, mantener congruencia, lógica interna para que al ser éstos últimos operados no se generen desviaciones, discrepancias o distorsiones entre lo que se postula y la forma de hacer el trabajo educativo. Es muy cierto que conforme se confrontan los principios y los métodos con la realidad, puede darse alguna ruptura de la que inicialmente no se ha tomado conciencia: ante eso lo más obvio es que se introduzcan los cambios correspondientes para mantener la congruencia entre unos y otros.

**Pero cuando las rupturas se manifiestan desde antes de ser sometidos al implacable juicio de la práctica, lo que va a suscitarse es una práctica capacitadora heterogénea, confusa y en abierta oposición entre las prescripciones, teorías y sus instrumentales metodológicos. Y esta confrontación intermodelo parece caracterizar la teoría y metodología del esquema denominado "círculo del aprendizaje".**

Algunas incongruencias detectadas en tal modelo se manifiestan en la primera fase del "círculo", según el cual los capacitandos se incorporan al espacio de la capacitación para "adquirir la información": una vez obtenida, avanzan hacia el momento de la aplicación; luego serán evaluados, del resultado de ésta trascienden a la reflexión y concluye el circuito comprobando el aprendizaje. De acuerdo con esta metodología, los capacitandos están siendo concebidos como sujetos inermes, los cuales deben adquirir la información, que les mostrará la realidad tal como es; ya no hay entonces el presumible trabajo creador del capacitando, de un rol activo se le sitúa nuevamente como agente pasivo, contemplativo. La relación horizontal, capacitando -capacitador, se queda solamente en el plano discursivo porque vuelve a predominar la dirección del programa a través u objetivada en el capacitador-; éste proporciona la información que los otros no poseen, tal información está referida a temáticas muy específicas que el programa desea dar a conocer. Durante el momento de aplicación de la información, los capacitandos ejercitan el método de la Alfabetización, precedido de una "discusión" sobre algún tema de interés común para ellos; se trata de una práctica de los procedimientos del método para enseñar a leer y escribir, durante la cual hay rotación de roles (quien enseña pasa luego a aprender). Desde ese momento queda de hecho establecida la relación que mantendrán los educadores con los educandos: directiva, vertical, tradicionalista. Se trata de que los capacitandos apliquen mecánicamente información adquirida para localizar adultos, enseñar a leer y escribir, sobre las modalidades. El momento reflexivo es un poco catártico y valorativo de reglas insuficientemente asimiladas; en tanto la comprobación tiene por objeto reforzar el ejercicio de adquisición; saber si el sujeto posee ya el instrumental para trasladarse a realizar el trabajo pedagógico; con lo cual la práctica capacitadora se convierte en un simple acto de

entrenamiento para realizar el trabajo de Alfabetización. Aquello del trabajo consciente del capacitando, su carácter creador y el rol orientador del capacitador queda una vez más como principio pedagógico. Desde la propia capacitación el capacitando es coartado en términos de que pueda volcar toda su creatividad; difícilmente podrá modificar la visión estereotipada que tiene sobre los analfabetos en tanto la discusión no se centra precisamente en intercambiar experiencias sobre las características sicosociales de éstos. La problemática social enfrentada por dichos sujetos queda ausente de las reflexiones, de los materiales, de los contenidos, etc.



## **CAPÍTULO VII. ANÁLISIS GLOBAL Y CONCLUSIONES DEL PROCESO DE CAPACITACIÓN**

### **Planteamiento del problema**

La capacitación de agentes operativos tiene como propósito: contar con educadores que proporcionen un servicio de calidad, promotores capaces de organizar y comités en condiciones de responsabilizarse del Programa.

Para llevar a cabo el primer propósito, se requiere contar con educadores que posean el perfil que a continuación se describe:

Persona capaz de adquirir, desarrollar y manejar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan realizar sus funciones.

Deben manejar conocimientos como:

- La realidad del educando
- La metodología pedagógica
- La dinámica de trabajo de un círculo de estudio
- Manejar grupos heterogéneos (edad, sexo, ocupación)
- Llenado de formatos

Finalmente, la cuestión a investigar es:

¿Qué deficiencias dificultan el proceso de la enseñanza y qué alternativas de solución se pueden encontrar en los problemas expuestos?

## **Hipótesis del Trabajo**

Las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

H<sub>1</sub> El personal encargado de capacitar a los agentes operativos carece de elementos teóricos, metodológicos para formar educadores que funjan como auténticos agentes de transformación social.

H<sub>2</sub> Los agentes que intervienen en los programas promovidos por el INEA, aún no cuentan con la suficiente edad para saber conducir a un grupo de adultos, ni tienen bien cimentada la metodología para trabajar con los adultos y menos aún la experiencia para conducir procesos de enseñanza-aprendizaje entre los adultos.

H<sub>3</sub> La capacitación, tiene un carácter utilitarista y mediante ella se busca justificar un determinado orden social.

### **Procedimiento**

Para analizar las hipótesis planteadas se diseñaron guías de observación y entrevistas estructuradas que explorarán dos momentos:

1. Los cursos de capacitación
2. El comportamiento de los capacitados en la práctica, es decir, en los círculos de estudio.

El resultado obtenido mediante este proceso, permitió revisar la normatividad de los principios pedagógicos rectores, así como las líneas de acción que el programa prescribe para que se lleven a cabo las actividades de capacitación.

Los resultados se presentan en cuadros, para facilitar su análisis conforme a las hipótesis planteadas.

### TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INFORMACIÓN UTILIZADOS

Se emplearon tres tipos de técnicas:

- a) Análisis del discurso, a fin de revisar la normatividad que los programas han elaborado para que pueda efectuarse la capacitación.
- b) Técnicas de observación ordinaria, con la intención de poder adentrarse en la actividad del proceso educativo.
- c) Entrevista estructurada o dirigida, fueron aplicadas al personal institucional, (capacitadores) y el personal operativo, (alfabetizadores y organizadores).

Se determinaron 6 entidades federativas para realizar el estudio, con base en la demanda del servicio educativo durante el periodo III y IV de 1987.

Comformación de la muestra

El estudio consideró dos tipos de informantes:

- a) Los capacitadores y b) Los capacitados

El total de capacitados a entrevistar fue 631, de los cuales se pudo entrevistar la siguiente proporción.

### Para el programa de Alfabetización

Organizadores	92.85 %
Alfabetizadores	80.70 %

### Conformación de la muestra de capacitadores

Se determinó entrevistar a 5 capacitadores por cada entidad, haciendo un total de 60 capacitadores, logrando captar el 85.0%.

La proporción para observar los cursos de capacitación se determinó por el total de participantes que deben incorporarse a cada curso. En alfabetización se observaron 10 cursos, con la asistencia de 212 alfabetizadores.

Respecto a los círculos de estudio, se determinó que se observara un 25% del total de la muestra de Agentes Operativos. Para alfabetización se cubrió un 21.46%.

### 7.1. PERFIL DEL CAPACITADOR

El éxito del Programa de Alfabetización se ha hecho en gran medida de la eficiencia y eficacia de la capacitación y el capacitador.

El programa determina que para impartir los cursos de capacitación se requieren personas que tengan licenciatura, aunque éstas sean ajenas al campo de la EDA, que tengan edad mínima de 21 años, sexo indistinto, no se requiere experiencia en trabajo de grupos, empero, para fungir como capacitador debe reunir las siguientes habilidades y actitudes:

- Capacidad para transmitir conceptos claramente

- **Capacidad para establecer buenas relaciones interpersonales**
- **Capacidad para comprender la problemática del analfabeto**
- **Capacidad para manejar y conducir grupos**
- **Capacidad para transmitir entusiasmo y calor al grupo**
- **Creatividad**
- **Amabilidad**
- **Sencillez**
- **Emprendedor**
- **Capacidad de Crítica**
- **Conocimiento de la EDA**

**Por otra parte, deben ser capaces de realizar las siguientes funciones:**

- **Programar y organizar el proceso de capacitación**
- **Planear, impartir y evaluar cursos de capacitación inicial.**
- **Planear, ejecutar y evaluar actividades de actualización de los recursos humanos capacitados.**
- **Evaluar y seleccionar a capacitadores, organizadores y alfabetizadores a través de los cursos de capacitación.**
- **Evaluar el proceso de capacitación.**

La formación universitaria posibilita a los aspirantes a capacitadores a adquirir en un curso las habilidades y actitudes que se necesitan, sin embargo, no garantiza la excelencia en la calidad de la instrucción. Debido en primer lugar a que no se exige un conocimiento previo ni de la educación, ni de la andragogía, y en segundo lugar no se requiere experiencia de trabajo con grupos.

A fin de comprobar el planteamiento de la primera hipótesis se desglosa el perfil real del capacitador en datos porcentuales, distribuidos en 5 cuadros.

CUADRO 1  
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE  
LA EDAD DEL CAPACITADOR.

Grupos de edad	No. de casos	%
De 22 a 26	14	52.0
27 a 31	8	29.6
32 a 36	2	7.4
más de 37	3	11.0
TOTAL	27	100.0

CUADRO 2  
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL  
DEL SEXO Y ESTADO CIVIL.

Sexo	Estado Civil			
	Soltero	%	Casado	%
Masculino	7	25.9	13	48.1
Femenino	3	11.1	4	14.8
TOTAL	10	37.0	17	63.0

CUADRO 3. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA EDAD Y ESCOLARIDAD DEL  
CAPACITADOR.

GRUPOS DE EDAD	ESCOLARIDAD	COMERCIO	NORMAL	BACH. TÉCNICO	PROFESIONAL
22 a 26			11.1	11.1	30.0
27 a 31			3.7	3.7	22.2
32 a 36					7.4
más de 37		3.7	3.7		3.7
TOTAL		3.7	18.5	14.8	63.3

## Amálisis de los Cuadros 1 y 2

La edad promedio de los capacitadores es 28 años. El grupo de edad donde cae el mayor número de capacitadores es de 22 a 26 años, correspondiendo un porcentaje de 52.0%.

En el caso de los capacitadores el sexo que predomina es el masculino -74%- debido posiblemente a que en ocasiones deben impartir los cursos en las localidades donde residen los alfabetizadores, tiene que viajar constantemente de una localidad a otra, recorriendo largas distancias, a veces el camino es inaccesible para autos o camiones y tiene que caminar, existen casos en que los horarios de los cursos, son vespertinos o nocturnos, volviéndose la labor del capacitador de sexo femenino peligrosa. Por otra parte, hay capacitadoras casadas - 14.8% - y el marido es quién no les permite salir a trabajar lejos y regresar en la noche.

Respecto a la escolaridad de los capacitadores, representada gráficamente en el Cuadro 3, alcanza un 63.3% el nivel profesional, de este porcentaje sólo 2 casos son pasantes de la carrera. Las licenciaturas de estos profesionistas son diversas, existen en el campo de la EDA: Ingenieros Agrónomos, Licenciados en Derecho, Administradores de empresas, Contadores, Economistas, Antropólogos, Pedagogos y Psicólogos. Aunque algunas licenciaturas son ajenas a la Educación de Adultos, se consideran las habilidades que los instructores poseen para manejar e integrar a los grupos de capacitadores, así como para establecer buenas relaciones interpersonales que redundarán en el adecuado desempeño de los capacitadores ante el grupo de adultos analfabetas.

Hay capacitadores que son maestros normalistas - 18.5% - quienes piensan que su incorporación al Programa es para desarrollarse profesionalmente, y quizá de este pequeño porcentaje se obtenga mejores resultados que del porcentaje correspondiente a licenciaturas, en virtud de que algunos de estos profesionistas no encontraron otra opción de trabajo más, que la que el Instituto ofrece para satisfacer la demanda de capacitación.

El siguiente cuadro concentra los datos porcentuales de la experiencia que han obtenido los capacitadores acerca del trabajo de grupos.

**CUADRO 4. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE EXPERIENCIA DE TRABAJO CON GRUPOS.**

EXPERIENCIA	%
SI	70.4
NO	29.6
TOTAL	100.0

El 70.4% de los capacitadores tienen experiencia de trabajo en el manejo de grupos. De la muestra analizada todos los capacitadores expresaron tener una antigüedad que va desde los 6 meses hasta los 6 años, siendo mayoría los que tienen experiencia de 1 a 3 años con un 74.0% y un 26% correspondiente a los que tienen de 4 a 6 años.

**CUADRO 5. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RAZONES QUE MOTIVARON A LOS CAPACITADORES A ELEGIR ESTE TIPO DE CURSO.**

RAZONES	%
Superación profesional en el campo de la EDA	18.5
Por existir demanda de capacitadores	70.3
Gusto por establecer relaciones interpersonales	11.2
TOTAL	100.0



La razón más poderosa para desempeñar como capacitador es por existir demanda de capacitadores con un porcentaje de 70.3%, esta causa obedece a la falta de ofertas de trabajo en las comunidades, de tal suerte que las personas que terminan una licenciatura no pueden emplearse en un puesto a fin de sus estudios y para poder sobrevivir en su lugar de origen se incorporan al Instituto.

Se aprecia un porcentaje bajo - 11.2% - que se refiere a los capacitadores que les atrae establecer relaciones interpersonales, desafortunadamente es una minoría capaz de transmitir entusiasmo e interés a los capacitandos.

En cuanto a superación profesional en el campo de la EDA corresponde un 18.5%, atribuible a capacitadores que han tenido más contacto con el terreno de la educación o bien en el conocimiento de adultos.

## 7.2. PERFIL DE LOS AGENTES OPERATIVOS

La comprobación del planteamiento vertido en la hipótesis número 2, se muestra en la información del Cuadro 2 al Cuadro 15.

Siendo los agentes operativos: a) el alfabetizador y b) el organizador regional.

### 7.2.1. PERFIL DEL ALFABETIZADOR

Personas mayores de 15 años, con secundaria terminada, que tengan facilidad de palabra y sean responsables, que tengan disposición para ayudar a los adultos, comprometiéndose de esta manera al desarrollo de su comunidad.

Este perfil inicial se complementa con una serie de instrumentos que adquieren una vez que son capacitados, es decir, al final del curso los Agentes Operativos (A.O.) deben ser

capaces de desarrollar y manejar conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan realizar sus funciones.

La información básica que deben manejar es:

- a) La realidad del educando
- b) La metodología pedagógica
- c) La dinámica de trabajo de un círculo de estudio
- d) Manejar grupos heterogéneos (edad, sexo, ocupación)
- e) Llenado de formatos

Esta información se adquiere desarrollando actividades en grupo y aunque los capacitandos se conozcan entre sí, es muy probable que no hayan formado parte de un mismo grupo con anterioridad y experimentar temer ante la incertidumbre que les produce el iniciar una actividad en común, desconocida para ellos.

Para garantizar el buen funcionamiento del grupo, el Agente Operativo debe conocer las características psicológicas de los adultos analfabetos y el entorno social que les rodea, con el fin de captar las necesidades del adulto, comprenderlo y lograr integrar y mantener el círculo de estudio. De ahí, la importancia que tiene el rol que el alfabetizador va a desempeñar, la imagen que proyecte será determinante para asegurar que las actividades que inicie tengan continuidad.

A continuación, se presenta una serie de cuadros que concentran los datos porcentuales que acercan los perfiles reales de las figuras que participan en este programa: alfabetizador y organizador regional.

**CUADRO 6**  
**DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA**  
**EDAD DE LOS ALFABETIZADORES.**

GRUPOS DE EDAD	NUM. DE CASOS	%
Menos de 16	72	35.1
de 17 a 21	95	46.3
22 a 26	18	9.0
27 a 31	12	5.8
32 a 36	4	1.9
más de 37	4	1.9
<b>TOTAL</b>	<b>205</b>	<b>100.0</b>

**CUADRO 7**  
**DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ESTADO CIVIL**  
**Y SEXO DE LOS ALFABETIZADORES.**

ESTADO CIVIL	SOLTERO	%	CASADO	%
<b>SEXO</b>				
Masculino	55	27.0	6	2.9
Femenino	133	64.8	11	5.3
<b>TOTAL</b>	<b>188</b>	<b>91.8</b>	<b>17</b>	<b>8.2</b>

**CUADRO 8. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE OCUPACIÓN Y ESCOLARIDAD**  
**DE LOS ALFABETIZADORES.**

OCUPACIÓN	ESCOLARIDAD											
	ESTUDIANTE	%	EMPLEADO	%	OBRAERO	%	EJIDATARIO	%	HOGAR	%	OTRO	%
Primaria	6	3.0	—	—	2	1.0	1	.4	13	6.3	3	1.4
Secundaria	78	38.0	1	.4	5	2.4	3	1.4	32	16.0	1	.4
Normal	2	1.0	2	.9	—	—	0	—	0	—	1	.4
Comercio	—	—	1	.4	—	—	—	—	5	2.4	—	—
Bachillerato Téc.	38	18.5	—	—	—	—	2	1.0	4	2.0	—	—
Profesional	2	1.0	1	.4	—	—	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>128</b>	<b>61.5</b>	<b>5</b>	<b>2.1</b>	<b>7</b>	<b>3.4</b>	<b>6</b>	<b>2.8</b>	<b>24</b>	<b>26.7</b>	<b>5</b>	<b>2.2</b>

**La edad promedio de los alfabetizadores es de 19 años.**

El Cuadro 6 indica que los mayores porcentajes de edad corresponden a alfabetizadores cuyas edades oscilan entre los 14 y 21 años; edades que presentan los estudiantes de 3º de secundaria y 1º, 2º, 3er. y 4º años de primaria, esta población al enfrentarse con los adultos (en su mayoría menores de 40 años) presenta un problema de choque generacional, donde el adulto no concibe que un adolescente le pueda transmitir conocimientos, asimismo para el adolescente es difícil tratar al adulto, simplemente porque desconoce las necesidades y características del adulto analfabeta y, como se verá posteriormente, la capacitación que recibe es insuficiente para encarar esta situación.

Dentro del grupo de edad de 17 a 21 años, 41 casos pertenecen a personas dedicadas al hogar, dato que tiene correspondencia con la información del Cuadro 7 que muestra un porcentaje de 70.1% para el sexo femenino, siendo solteras un 64.8%. La labor de alfabetizar la absorbe el sexo femenino, como si fuera una ocupación más que la sociedad le tiene permitida.

Por otra parte, el Cuadro 7 señala que el estado civil que predomina entre los alfabetizadores es ser soltero, con un 91.8%.

Para concluir el perfil, se presentan dos cuadros más que indican porcentajes de la experiencia de trabajo con grupos y las razones que los motivaron a ser alfabetizadores.

**CUADRO 9. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE EXPERIENCIA DE TRABAJO CON GRUPOS.**

EXPERIENCIA	%
SI	36.0
NO	64.0
TOTAL	100.0

**CUADRO 10. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RAZONES QUE MOTIVARON A LOS ALFABETIZADORES A FUNGIR COMO ENCUESTADORES.**

RAZONES	%
Interés personal	63.0
Servicio social	31.2
Compensación que se proporciona	3.9
Ayuda a la comunidad	1.9
<b>TOTAL</b>	<b>100.0</b>

El Cuadro 9 muestra que un 64.0% de alfabetizadores carecen de experiencia de trabajo con grupos, se enfrentan por primera vez a enseñar a adultos analfabetos, de ahí la importancia de que el curso de capacitación los habilite de manera óptima en aspectos tales como; manejo del método de la palabra; características sicosociales de los adultos; didáctica en educación de adultos; formas de interacción con los adultos, etc.

El Cuadro 10 señala que el 63.0% de los alfabetizadores se incorporan al Programa por interés personal, es una razón muy válida para considerarse, porque facilita el trabajo de los capacitadores, es decir, esta mayoría de A. O. no asisten a la capacitación obligadamente, ni por la compensación que se proporciona, por lo que debe explotarse más ese deseo de aprender y de solidaridad por parte de los A.O. hacia los adultos.

#### 7.2.2. PERFIL DEL ORGANIZADOR REGIONAL

La primera fase del Programa se llama pre-alfabetización, tiene una duración de 2 meses. Es el periodo que se dedica a la motivación y sensibilización de la población para que participe ya sea alfabetizando o recibiendo el servicio. Uno de los procedimientos es la localización e incorporación de adultos analfabetos, función que le corresponde al Organizador Regional de Alfabetización (ORA).

Para tener una visión más amplia de las actividades que debe realizar el ORA se puntualizan las siguientes funciones:

- Localizar, registrar analfabetos y organizar los grupos de alfabetización.
- Observar, asesorar y apoyar a los grupos de alfabetización.
- Sensibilizar a la comunidad, estimular la motivación y proporcionar asistencia social, cultural y recreativa a los grupos de alfabetización.
- Informar y evaluar sobre el proceso de alfabetización.
- Promover y facilitar la postalfabetización entre los alfabetizados.
- Reclutar, seleccionar y capacitar organizadores regionales, alfabetizadores y encuestadores para nuevos ciclos de alfabetización cuando las necesidades lo requieran.

El Manual de Organizador Regional indica que, para llevar a cabo todo el proceso de difusión es necesario tomar en cuenta que toda persona tiene diferentes necesidades, ambiciones, emociones, que al influirse toman diferente fuerza, según la situación específica de la persona. El resultado de este proceso es el conjunto de motivos del individuo. Así, los motivos se pueden definir como el conjunto de factores que tienden a iniciar o sostener una actividad orientada hacia una meta o un fin.

Las funciones del ORA son más complejas que las del alfabetizador, para realizarlas eficientemente se requiere un perfil más elevado, principalmente en materia de Educación de Adultos, a fin de tener éxito en la motivación e incorporación de adultos analfabetos y por otro lado obtener éxito en el reclutamiento y selección de alfabetizadores.

Con el objeto de precisar si el perfil del ORA es el idóneo, para realizar adecuadamente las funciones antes señaladas, enseguida se presenta la conformación del perfil de esta figura que actualmente está en operación.

CUADRO 11. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE EDAD.

GRUPOS DE EDAD	No. DE CASOS	%
Menos de 16	1	3.8
de 17 a 21	12	46.1
22 a 26	7	27.0
27 a 31	3	11.5
32 a 36	1	4.0
más de 37	2	7.6
TOTAL	26	100.0

CUADRO 12. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE ESTADOS CIVIL Y SEXO.

EDO. CIVIL SEXO	SOLTERO	%	CASADO	%
Masculino	3	11.5	1	4.0
Femenino	15	57.6	7	26.9
TOTAL	18	69.1	8	30.9

CUADRO 13. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE OCUPACIÓN Y ESCOLARIDAD.

OCUPACIÓN	ESCOLARIDAD											
	ESTUDIANTE	%	EMPLEADO	%	OBRAERO	%	EJIDATARIO	%	HOGAR	%	OTRO	%
Primaria	1	3.8	0	--	--	--	--	--	1	4.0	1	4.0
Secundaria	2	7.6	1	4.0	--	--	--	--	3	11.5	--	--
Normal	1	3.8	3	11.5	--	--	--	--	--	--	--	--
Comercio	2	7.6	0	--	--	--	--	2	7.6	--	--	--
Bachillerato	2	7.6	3	11.5	--	2	8.0	--	--	--	--	--
Profesional	2	7.6	0	--	--	--	--	--	--	--	--	--
TOTAL	10	38.0	7	27.0	--	2	8.0	6	23.1	1	4.0	--

La edad promedio de los ORA'S es de 23 años. El Cuadro 11 indica que el mayor porcentaje de ORA'S se localiza en el grupo de edad de 17 a 21 años con un 46.1%, le sigue el grupo de 22 a 26 años con un 26.9%, sólo se encontró un caso con 16 años de edad, representando el 3.8% de la población estudiada.

Un porcentaje de 57.6% corresponde al sexo femenino y el 69.1% de los ORA'S son solteros. Ver Cuadro 12.

En cuanto a la ocupación, Cuadro 13, los estudiantes representan un 38.0% de la muestra analizada; un 27.0% son empleados, de este porcentaje, 5 casos se dedican específicamente a la educación formal, son maestros normalistas, factor que puede influir en el ORA para que realice más eficientemente la función de asesoría y apoyo. Finalmente, otro porcentaje significativo pertenece a las amas de casa un 23.1%, nuevamente se aprecia el interés de estas jóvenes por realizar una labor diferente a las domésticas, donde se requiere su participación, olvidando un poco los quehaceres enajenantes del hogar.

Los cuadros subsecuentes indican la distribución porcentual de la experiencia de trabajo con grupos y las razones que motivaron al ORA a integrarse al Programa.

CUADRO 14. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA EXPERIENCIA DE TRABAJO CON GRUPOS.

EXPERIENCIA	%
SI	69.2
NO	27.0
NO RESPONDIÓ	3.8
TOTAL	100.0

CUADRO 15. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RAZONES QUE MOTIVAN A LOS ORGANIZADORES REGIONALES A INCORPORARSE AL PROGRAMA.

RAZÓN	%
Interés personal	80.7
Servicio social	4.0
Falta de trabajo	15.3
T O T A L	100.0



El Cuadro 14 señala que el 69.2% de los organizadores entrevistados tienen experiencia de trabajo con grupos, este alto porcentaje se debe a que la mayoría fueron alfabetizadores y en virtud de su entusiasmo, más que de su buen desempeño se les promovió a organizadores regionales.

Lo anterior, se confirma con la información que muestra el Cuadro 15, donde el interés personal tiene un porcentaje de 80.7, y ese interés es resultado del entusiasmo que manifiestan por ayudar a los adultos analfabetos de su comunidad. Otra causa que los impulsa a ser organizadores es la falta de trabajo, esta razón es importante, porque indica que no existen fuentes de trabajo en zonas rurales que permitan incrementar el nivel económico de sus habitantes, por lo que se incorporan al Programa por la gratificación que se ofrece, sobre todo como ORA, pero en ocasiones la compensación no es suficiente para solventar sus gastos por lo que tienen que emigrar, causando al Programa demasiada rotación y carencia de recursos humanos.

### 7.3 PLANEACIÓN DE LOS CURSOS EN ALFABETIZACIÓN

Los cursos se desarrollan en cuatro momentos:

1. Capacitación inicial, que se efectúa al inicio del periodo, paralelamente a las actividades de sensibilización, localización de analfabetas y formación de grupos de alfabetización.
2. Capacitación complementaria, que se da en el segundo mes del proceso.
3. Capacitación complementaria, se da en el cuarto mes del proceso.
4. Capacitación complementaria, se da en el quinto mes del proceso.

Para la planeación de los cursos tanto de la capacitación inicial como de la complementaria deben considerarse tres factores:

1. Cantidad de personas a capacitar y dispersión de localidades.
2. Previsión y apoyos para controlar al máximo la calidad de la capacitación, como son:

2.1 *Sistematización de información.* Elaboración de documentos impresos y audiovisuales que homogeneicen la información y actividades a realizar en los cursos, así como para el desempeño de las funciones de los recursos humanos que participan en la operación del programa.

2.2 *Supervisión, asesoría y apoyo.* Se ha previsto y se prepara para ello a los ORAS para que éstos a su vez asesoren a los alfabetizadores.

2.3 *Actualización permanente.* Su objeto es incrementar continuamente la información proporcionada y las habilidades desarrolladas en la capacitación inicial.

### 3. Tiempo.

Debido al corto tiempo con el que se cuenta y a la demanda de cursos se trata de buscar alternativas de capacitación más globales.

Estos tres factores varían de entidad a entidad, por lo que cada Estado es responsable de efectuar la planeación de los cursos, cuidando siempre que exista armonía en la relación de los cuatro elementos que intervienen en el proceso de la capacitación:

1. El capacitador
2. El método de capacitación
3. Los materiales didácticos
4. El capacitando

Existe un formato llamado justamente "Planeación del Periodo Actual" que facilita llevar un control de la planeación de los cursos, dicho formato se llena con los datos de las metas establecidas para cada entidad federativa, además contiene otro espacio donde se registran los logros obtenidos, a fin de poder comparar y evaluar el nivel de operación que se está alcanzando.

Difícilmente se logra llevar a cabo al cien por ciento la planeación de los cursos, debido a la cantidad de variables que intervienen y que en ocasiones son ajenas a la misma capacitación.

#### 7.4. LOS USOS DE LA CAPACITACIÓN

Este punto tiene el propósito de analizar la forma en que los alfabetizadores se conducen para realizar el proceso de alfabetización. Asimismo verificar si la capacitación que estos educadores reciben es congruente con los objetivos que el programa estipula.

La información fue obtenida por la aplicación de guías de observación a los grupos de estudio.

El número total de grupos observados fue de 44. Se tenían registrados 446 adultos, con un promedio de 10 adultos por grupo. Sin embargo, el día de la observación sólo se contó con el 42.1% de asistencia. Del total de asistencia un 54.7% eran mujeres y el 45.3% restante eran hombres. Además, debe mencionarse que había 21 niños en los grupos, que necesariamente alteran la dinámica de la enseñanza, las madres de estos niños prestaban poca atención por atender a sus hijos.

Los cuadros subsecuentes informan con más detalle la forma en que se conjugan los 4 factores anteriormente señalados, a fin de detectar las fallas o desviaciones en la ejecución de los cursos.

Este análisis intenta comprobar lo planteado en la H<sub>3</sub>, qué tipo de capacitación reciben los agentes operativos, y el uso que éstos hacen de la información recibida.

CUADRO 16. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL TIPO DE LOCAL DONDE SE IMPARTE LA ALFABETIZACIÓN.

TIPO DE LOCAL	%
Aula escolar	29.5
Salón particular	11.4
Centro de trabajo	2.3
Casa particular	52.3
Al aire libre	4.5
T O T A L	100.0

Es interesante la información que contiene el cuadro respecto al tipo de local donde se imparte la alfabetización, para el 52.3% el local es una casa particular, lo que indica que la mayor parte de la atención es a nivel individual y no grupal; debe señalarse además que los alfabetizadores que actualmente dan el servicio en forma individual, empezaron con un grupo que poco a poco se fue desintegrando, y la única manera de lograr rescatar a los adultos fue seguir alfabetizándolos en su propio domicilio. Cabe plantearse la siguiente interrogante: ¿Qué pasa con los dos aspectos que fueron de "mucha utilidad" para los alfabetizadores, 1.- dominio y aplicación del método, 2.- conducción e integración del grupo?. En virtud de que la mayoría de agentes educativos no están logrando trabajar como el modelo pedagógico lo estipula -círculo de estudio- centrando la atención en la experiencia de los adultos.

En cuanto a los servicios con que cuentan los locales, el Cuadro 16 indica que la mayoría tiene lo necesario para recibir la alfabetización en un ambiente relativamente

confortable. Sólo una minoría carece de gises y pizarrón y ocasionalmente se encontraron mesas y sillas muy deterioradas.

CUADRO 17. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS SERVICIOS CON LOS QUE CUENTAN LOS ALFABETIZADORES.

SERVICIOS	%
Luz	97.7
Pizarrón	65.9
Sillas	86.3
Gises y borrador	70.4
Ventilación	90.9
Techo	100.0
Paredes	97.7
Puertas	93.1

#### DESEMPEÑO DE LOS ALFABETIZADORES

El 95.5% de los alfabetizadores llegaron puntualmente a los locales donde se realizan las sesiones, en cambio, los adultos llegaron tarde en un porcentaje de 36.4%, argumentando generalmente, que salen tarde de su trabajo; en ocasiones los mismos alfabetizadores tuvieron que pasar por ellos a sus casas, porque a los adultos se les olvida el horario de clase.

Para iniciar la sesión, sólo un 7.0% de alfabetizadores les señalaron a los adultos que se sentaran en círculo, y un porcentaje de 27.2% se sentó en semicírculo, ambos porcentajes cumplen con la norma de romper el esquema tradicional, donde el maestro ocupa un pedestal y lo que dice es respetado por sus alumnos. Sin embargo, un alto porcentaje, 65.8%, se sentaron en hilera o en desorden, lo cual al alfabetizador no le incomodaba, pues se dedicaba a explicar el tema correspondiente, de manera unilateral, sin propiciar la participación de los adultos.

**Respecto al manejo del método 84.0% de los grupos observados realizaron la discusión, pero de 3 formas diferentes:**

1. Los adultos observan la lámina y luego el alfabetizador pregunta a cada uno de ellos para que todos comenten (56.8%).
2. El alfabetizador empieza platicando alguna cosa y luego entra de lleno al tema (11.3%).
3. El alfabetizador incorpora dinámicas para que todos participen (6.8%).

El punto 3 indica que es mínimo el porcentaje de alfabetizadores que dirigen dinámicas grupales. La mayoría de A.O. no saben qué hacer para cambiar la actitud pasiva de los adultos, quienes por prejuicios se resisten a participar, ya que temen equivocarse y por tanto ser víctimas de la burla de sus compañeros. Es notable el desconocimiento de los A.O. para conducir e integrar un grupo de estudio. No están capacitados para enfrentar la actitud de los adultos, por lo que a éstos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, les resulta poco satisfactorio; no sienten que la alfabetización les brinde un cambio, el aprendizaje es mecánico. No se da el intercambio de experiencias ni de conocimientos previos que el adulto posee, el método tradicional sólo llena de conceptos al usuario y no le permite dilucidar la utilidad que puede tener al saber leer y escribir.

Dicho procedimiento para la enseñanza de la lecto-escritura tiene que ver con la actitud de los capacitadores quienes tampoco indujeron a los capacitandos a espacios críticos y de reflexión acerca del método y de los materiales. En la capacitación debe contarse con guías de observación para cada uno de los participantes con el propósito de realizar una evaluación y reflexión de la ejercitación de las tres primeras palabras, empero, ningún grupo de capacitación contaba con esas guías, de tal manera que los alfabetizadores no pueden afirmar que la capacitación es de "mucha utilidad" en el dominio y aplicación del método, si éstos no son evaluados objetivamente.

Debe mencionarse que durante el curso de capacitación, no se menciona nada acerca de la psicología del adulto o técnicas de motivación, temas que hasta el momento los alfabetizadores sugieren para mejorar los cursos y para prevenir la deserción.

Con respecto al uso específico que los alfabetizadores hacen de los conocimientos y habilidades adquiridas en el curso, es preciso resaltar otras cuestiones, aparte de las establecidas; en cuanto a la sensibilización no se encontró una relación directa entre la utilidad que los agentes pueden asignarle a dicho tema y lo requerido en las sesiones de alfabetización.

Por lo que corresponde al método de la palabra generadora hay una tendencia predominantemente fuerte hacia la descripción de las láminas, no pudiéndose suscitar la discusión por cuestiones de suyo establecidas: inexperiencia, baja escolaridad y juventud de los alfabetizadores; carencia de un marco referencial que permita a éstos últimos identificar y entender la realidad social de los analfabetos para, en esa medida, poder intercambiar experiencias y enriquecerse mutuamente. El carácter descriptivo de la discusión es consecuencia directa de la forma como les fue transmitida o enseñada durante los cursos. Decíamos líneas atrás que los agentes educativos tienden a reproducir lo que se les proporciona en la capacitación, así que su rol como auténticos monitores del proceso educativo no es otra cosa que continuación de la capacitación impartida.

La enseñanza de lecto-escritura se vuelve un maratónico y rutinario ejercicio de repetición en torno a las sílabas y palabras mostradas a los adultos. Convertido en docente, el alfabetizador reproduce el típico esquema tradicionalista escolarizado. En el grupo no hay sujetos en interacción sino educandos que pasivamente esperan las instrucciones y el saber de quien conduce el aprendizaje. Da la impresión que hay mayor interés por enseñar la mecánica del método que por ir induciendo al sujeto a un proceso reflexivo y de conscientización mediante el cual queda organizar los elementos que requiere para llevar a cabo modificaciones a su entorno más inmediato. En esa lógica, el alfabetizador se empeña más por cubrir los

tiempos de las sesiones, las instrucciones del manual y la gráfica de avance, que por constatar el óptimo aprovechamiento de los alfabetizandos. Cuando se pasa al momento de lecto-escritura simultánea, los educadores muestran algunas dificultades que tornan confuso el aprendizaje.

De los alfabetizadores observados pudo detectarse que la mayor parte no expresan el plan de trabajo a seguir, sólo un 25% explica las actividades que van a realizar durante la sesión; en el mismo sentido, casi un 80% de los alfabetizadores soslaya lo realizado el día anterior.

Con respecto a los materiales básicos para que ocurra la alfabetización, se logró constatar que un 80% de los agentes dispuso efectivamente de los carteles, las familias silábicas, las láminas y el manual; en cambio cerca del 65% carecían de diccionario y del manual correspondiente.

En términos generales, los alfabetizadores se dirigen a los adultos en forma respetuosa y la mayor parte de las veces por su nombre; cuando surgen dudas por parte de los alfabetizandos, sólo 30% de los educadores suelen despejarlas, en tanto el restante 70% continúa la exposición o bien atiende las dudas al término de la sesión.

Si algún adulto faltó el día de la sesión, un 75% de los alfabetizadores preguntan al grupo las razones de su ausencia, aunque sólo con propósito de constatación pues generalmente tiene ya conocimiento; el restante 25% ni siquiera pregunta al grupo, limitándose a desarrollar la clase.

Sólo un 64% de los agentes estimula la participación de los adultos, entendida ésta como formular preguntas respecto a si están o no entendiendo el ejercicio correspondiente o bien pidiendo opiniones; en cambio un 36% del personal omite cualesquier forma de



**participación.** También pudo constatarse que algunos alfabetizadores (22%) llegan a ejercer medidas de coacción para que los educandos resuelvan ejercicios en el pizarrón.

Lo característico en las sesiones de alfabetización es el enorme empeño de los agentes por tratar de propiciar un ambiente de cordialidad y respeto entre los propios adultos, así como la ayuda mutua, cuestiones que, sin embargo, reciben poca respuesta por parte de los educandos en tanto su actitud es predominantemente receptiva y de hipervaloración hacia el esfuerzo de quienes le acercan el saber.

En lo que corresponde al proceso educativo, los alfabetizadores expresan fuerte dificultad para relacionar la discusión con la vida diaria de los adultos y en el mismo caso está el desarrollo de cada palabra generadora. Los adultos difícilmente sacan conclusiones de un tema por cuanto limitan "la plática" a responder las preguntas del Manual, concluida la "discusión" el alfabetizador pasa inmediatamente a la ejercitación de la lecto-escritura y en las palabras subsecuentes las láminas sólo se muestran para inducir las actividades que abordarán el día de la sesión. Por lo general los alfabetizadores no resumen lo realizado en la sesión, dejando además sin enfatizar lo más importante de la palabra estudiada. En materia de reforzamiento del aprendizaje, hay confusión con respecto a los procedimientos y optan por cambiar las actividades.

La temática correspondiente a consolidación del aprendizaje, pese al reducido número de grupos observados, se logró detectar que un 64% de los adultos carecían del libro un "Nuevo Día" limitándose con ello la posibilidad de efectuar las actividades correspondientes.

Lo relativo a inducción a la primaria quedó omitido por no contar los alfabetizadores con libros PRIAD, así como también pudo percibirse escaso manejo hacia el material.

Matemáticas constituye uno de los aspectos que engloba mayor complejidad para los alfabetizadores. Generalmente no se ajustan a los procedimientos previstos en el Manual, ello en un 73% de los casos, sino que imparten el cálculo básico conforme les fue enseñado. Aún cuando los adultos muestran gran interés por las actividades inherentes a esta área temática, su expectativa va disminuyendo, expresando aburrimiento, fastidio e inseguridad, porque los educadores no explican con claridad los ejercicios.

#### 7.4.1. ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS

La organización de los cursos debe contar con un planteamiento claro de objetivos específicos aunado a una definición de metas.

Con base en los objetivos específicos de la capacitación, se asignan responsables para coordinar acciones que conlleven al logro de las metas.

Generalmente se procura que la capacitación sea práctica y suficiente, en virtud del poco conocimiento que tienen los A.C. sobre los adultos, y por otra parte, la necesidad de capacitar a un gran número de personas en corto tiempo.

Ante tal situación, la capacitación se ha organizado por módulos con el objeto de que se pueda dar flexibilidad a la duración de los cursos y adaptarlos a las características y necesidades de cada región.

El número de cursos a impartir se determina por la demanda de alfabetización, entre más sean los adultos que requieran el servicio más serán los alfabetizadores que necesiten ser capacitados. De este modo se hace una distribución de los recursos humanos y materiales para echar a andar el plan de capacitación para A.C. Esta distribución se concentra en un formato llamado "Programación de Cursos de Capacitación", donde se especifica la región, la localidad

y la zona, así como el tipo de curso que se va a impartir, la fecha, el horario, el nombre del capacitador y el número de participante. Previamente en cada zona debe contarse con un local que reúna los servicios mínimos para poder dar el curso, así como el material didáctico suficiente con el propósito de no entorpecer el desarrollo de los mismos.

En seguida se presentan algunas variables que intervienen en la organización de los cursos.

#### 1.- Duración de los Cursos

CUADRO 18. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL TIEMPO DEDICADO A LA CAPACITACIÓN.

Duración del Curso---Figura	Alfabetizador	Organizador Regional
De 3 a 5 horas	14.1	
6 a 10 horas	27.0	15.3
11 a 20 horas	44.3	80.7
21 a 30 horas	12.6	
31 a 40 horas	2.0	4.0
TOTAL	100.0	100.0

Se observaron 10 cursos, contándose con la asistencia de 212 personas. El tiempo promedio programado para impartir un curso fue de 11 horas; sin embargo, en la práctica el tiempo promedio se redujo a 8 horas, significando una pérdida de 3 horas para cada curso.

De los organizadores entrevistados un 80.7% recibió de 11 a 20 horas de capacitación, tiempo que ellos mismos catalogan como "suficiente" para aprender principalmente a asesorar a los alfabetizadores y en segundo término les sirvió para incorporar nuevos alfabetizadores.

Para los alfabetizadores un 44.3% recibió entre 11 y 20 horas de capacitación, un porcentaje similar fue capacitado en menos de 10 horas; sin embargo, sólo 4.3% de la muestra estudiada señala que la capacitación fue "poco útil". Para el 24.8% les resultó "útil" y para el 69.22% fue "muy útil", sobre todo en los aspectos de: dominio y aplicación del método y en la conducción e integración del grupo. Se aprecia que para la mayoría de alfabetizadores la capacitación fue "muy útil".

Ante este resultado, cabe entonces preguntar ¿Por qué aún existen problemas sobre deserción de adultos o desintegración de grupos?

Si los capacitandos sienten que los cursos que reciben son de "muchísima utilidad", parece entonces que el problema no reside en el tiempo dedicado a la capacitación sino en el propio concepto que de ésta se tiene.

## 2. Tipo local y servicios con los que se cuenta para impartir la capacitación.

CUADRO 19. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL TIPO DE LOCAL UTILIZADO.

TIPO DE LOCAL	PORCENTAJE
Aula escolar	40.0
Salón particular	20.0
Centro de trabajo	20.0
En la coordinación	20.0

CUADRO 20. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS SERVICIOS DEL LOCAL.

SERVICIOS CON QUE CUENTA EL LOCAL	PORCENTAJE
Luz	97.7
Pizarrón	65.9
Sillas y mesabancos	86.3
Gises y borradores	70.4
Ventilación	90.9
Techo	100.0
Paredes	97.7
Puertas	93.1

Los datos de los cuadros precedentes revelan que la capacitación se imparte preferentemente en aulas escolares, cuestión ésta que podría afectar la realización de los cursos si se toma en cuenta que las escuelas suelen tener dos periodos anuales de vacaciones. Para

subsana r dicha eventualidad, el personal técnico ha identificado y empleado otros espacios, por ello puede notarse que se recurre a locales ubicados en centros de trabajo, salones particulares y aun en las oficinas de las coordinaciones regionales.

En materia de servicios se detecta que la mayor parte de los locales cuenta con infraestructura y equipo mínimo para impartir los cursos. Registrándose también una significativa ausencia de pizarrones ya que una tercera parte no cuenta con ellos. Es igualmente preocupante observar que falta mobiliario y material de apoyo.

#### 7.4.2. CONTENIDOS TEMÁTICOS

Los contenidos temáticos tienen que ver con las funciones y actividades de cada una de las figuras que intervienen en el programa de manera directa. Estos contenidos están estructurados en forma modular, lo que permite trabajarlos según lo prescribe el programa, conforme al perfil y características de ingresos de los Agentes Operativos.

En la capacitación inicial se consideran los siguientes temas:

- a) Localización e incorporación de la población analfabeta.
- b) La alfabetización
- c) Materiales para la alfabetización
- d) Modalidades de atención (para efectos de esta investigación sólo se observó la modalidad directa grupal).

En la capacitación complementaria los temas son:

- a) Conducción de grupos de alfabetización
- b) Discusión

- c) Procedimientos para la enseñanza de la lecto-escritura
- d) Matemáticas
- e) Consolidación del aprendizaje

En seguida se analizará cada uno de los incisos que integran la capacitación inicial:

a) Localización e incorporación de la población analfabeta

Es una función que le corresponde al ORA; con el propósito de conocer los problemas a los que se enfrentan se les aplicó una entrevista cuyos resultados se exponen a continuación.

De la población entrevistada el 57.6% recibió capacitación antes de iniciar sus funciones como ORA, un 27% fue capacitado un mes después y sólo un 15.4% no recibió capacitación. De los organizadores capacitados, un 34.6% expuso que el curso les sirvió para incorporar nuevos analfabetos, por lo que se deduce que buena parte de ORAS no están capacitados adecuadamente para sortear las negativas de los adultos ante la invitación a aprender a leer y escribir.

Los motivos que señalan los adultos para no incorporarse al Programa según la opinión de los organizadores son:

1. *Edad.*- Consideran que ya son muy grandes para aprender, les da pena (42.3%).
2. *Tiempo.*- Debido a las características de su trabajo (campesinos) prefieren descansar en su tiempo libre o trabajar horas extras que ponerse a estudiar, en la mayoría de los casos el cansancio se justifica por su escasa alimentación (26.4%).
3. *Desconfianza.*- Los adultos piensan que el servicio del Instituto no tiene validez oficial (15.4%).

4. *Migración*.- El analfabeto rural muchas veces tiene que cambiar de residencia, al no encontrar un trabajo que le permita sobrevivir (3.8%).

b) La alfabetización

Este inicio se refiere al proceso de conscientización de los capacitandos hacia el problema del analfabetismo en México, el propósito es en general inquietud e interés para prepararse mejor, adquiriendo los conocimientos pedagógicos específicos para enseñar a los adultos.

De los Agentes Operativos entrevistados, el porcentaje de aprendizaje acerca de la adquisición de conciencia sobre el analfabetismo fue: para organizadores un 26.9% y para alfabetizadores 21.9%.

Los porcentajes son bajos, lo que indica que la capacitación en este aspecto es limitada, no se realizan ejercicios de reflexión sobre el tema, inclusive algunos capacitadores dejan de lado esta actividad. La forma de conscientizar a los capacitandos es a través del ejercicio denominado el "del analfabeto", mismo que no alcanza su objetivo por dos razones: la mayoría dicen ya conocerlo y quienes no lo conocen le asignan un uso que discrepa de su propósito principal.

c) Materiales para la alfabetización

Para que los alfabetizadores puedan enseñar a leer y escribir cuentan con materiales especiales. Para la modalidad que se observó -directa grupal- se tiene material específico de:

- o Uso personal para los adultos

- o Consulta para los alfabetizadores
- o Apoyo para la realización de su trabajo

Uno de los propósitos de la capacitación es que se les proporcione el material para que los participantes lo revisen y deduzcan cuál es el del adulto, el del alfabetizador y el de apoyo.

Una vez que los participantes han revisado el material se les pide su opinión respecto a los contenidos de los materiales, si son adecuados, si son suficientes, si pueden despertar el interés de los adultos. Desafortunadamente en la práctica se observó que esta actividad no se lleva a cabo, por un lado el corto tiempo de la capacitación no lo permite, y por otro lado 53.0% de los cursos observados no contaban con todo el material. Para una mayor información sobre los materiales didácticos se describen los siguientes cuadros.

CUADRO 21. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS GRUPOS QUE TENÍAN EL MATERIAL DIDÁCTICO.

MATERIAL DIDÁCTICO	PORCENTAJE
Manuales	60
Valijas	60
Hojas de rotafolio	50
Formatos de evaluación	30
Cuaderno de matemáticas	70
Cuadernos "paso a paso"	90
Libros "Un nuevo día"	20
Faquetes de recolectores	20
Material de apoyo	40

El único material que se encuentra disponible casi en su totalidad son los cuadernos "Paso a paso", en el caso de los grupos reducidos, no había problema con el poco material, porque se formaban equipos y de este modo todos los capacitandos tenían la oportunidad de



revisar el material. Pero, en los grupos numerosos, había personas que no podían ni siquiera ver el material, luego entonces, no existía el espacio para reflexionar, ni para que ellos se formaran una opinión acerca del material didáctico. En ningún caso se les habló sobre el material que los introducía a la primaria y sólo un 20% de los grupos contaba con ese material.

**CUADRO 22. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS CAPACITADORES QUE UTILIZAN EL MATERIAL DIDÁCTICO.**

MATERIAL DIDÁCTICO	PORCENTAJE
Manuales	85
Valijas	96
Hojas de rotafolio	74
Formatos de evaluación	
Cuaderno de matemáticas	85
Libros "Un nuevo día"	37
Faquetes de colectores	33
Material de apoyo	59
Cuadernos "Paso a paso"	100

Las diferencias que se aprecian entre los Cuadros 21 y 22 respecto al porcentaje, se debe a que hay capacitadores que manifestaron tener y utilizar el material, pero en el momento de la observación no lo tenían a la mano.

#### d) Modalidades de atención

La modalidad que se observó fue la directa grupal, la cual consiste en la práctica de la discusión, ejercitación del proceso para las tres primeras palabras, práctica de la ejecución y comprobación del aprendizaje. Se debe contar con guías de observación para cada uno de los participantes con el propósito de realizar una evaluación y reflexión de lo aprendido. Sin

**embargo, de los grupos observados ninguno contaba con dichas guías de observación, por otra parte, el tiempo tan reducido de los cursos no da cabida a esta última actividad.**

Por lo anterior, para comprobar si los capacitandos aprendieron lo suficiente para realizar su labor, si requieren más conocimientos para la práctica, o si necesitan otros elementos para iniciar la alfabetización, se aplicaron guías de observación en los círculos de estudio. Los resultados se exponen en otro apartado, debido a que se consideró importante, revisar primero en forma global los mecanismos que intervienen en el proceso de capacitación y finalmente para comparar se analizan los usos que se le han dado a dicha capacitación.

Los temas que contiene la capacitación complementaria se analizan en el siguiente punto.

#### 7.4.3. METODOLOGÍA PEDAGÓGICA

Conforme a la normatividad del programa, la metodología pedagógica empleada para la enseñanza-aprendizaje hace de la educación un proceso participativo y reflexivo. El método de la palabra generadora debe provocar la participación activa de los usuarios, ya que el instrumento principal del método, “la discusión”, no parte de la nada, sino de la experiencia de los adultos. Se trata de conocer y organizar toda la acumulación del saber y las tradiciones de los adultos analfabetos.

Para lograr lo anterior, es indispensable que el alfabetizador utilice correctamente los materiales didácticos y de apoyo, así como la aplicación, la integración grupal y el aprovechamiento en el aprendizaje.

Del papel que el capacitador ejerza durante el curso, dependerán las actividades que asuman los alfabetizadores con los adultos, dado el efecto multiplicador que tiene la capacitación.

**CUADRO 23. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA HABILIDAD DE LOS CAPACITADORES PARA CONDUCIR E INTEGRAR A LOS GRUPOS.**

ACTIVIDAD	PORCENTUAL
- Desarrolla un módulo completo para la aplicación de cómo conducir e integrar un grupo	40.0
- Proporciona a los participantes los elementos centrales para trabajar con grupos (integración, comunicación, motivación, liderazgo, cohesión, consolidación, etc.)	40.0
- Les ofrece diversas técnicas y dinámicas, para que las apliquen en los grupos	40.0
- Dedicar un módulo a la ejercitación de técnicas y dinámicas grupales	20.0
- Elabora con los capacitandos reflexiones sobre la importancia de trabajar con grupos de alfabetización	70.0

El cuadro anterior muestra que menos de la mitad de los grupos observados contaban con capacitadores suficientemente preparados para desarrollar las actividades relacionadas con la conducción e integración de grupos. Esta información se contrapone con la que vicieren los alfabetizadores quienes señalan que la capacitación en este aspecto es de "mucha utilidad", tal parece que el concepto que se maneja sobre el trabajo de equipo es diferente tanto para alfabetizadores como para los capacitadores.

A continuación, se describe el comportamiento de los adultos en el momento de la discusión, con base en las referencias de los alfabetizadores.

El 79.5% de los alfabetizadores emplean el método sencillo para los usuarios, se "sienten a gusto" con él. Cuando no entienden algún ejercicio de la lecto-escritura, hacen más ejercicios y participa todo el grupo. Según opinión del 67.8% de alfabetizadores el proceso de discusión resulta interesante para los adultos, empero su participación es pobre; inclusive un 30% de alfabetizadores manifestó que en ocasiones eliminan la discusión porque a los adultos no les interesa.

Esta carencia de conocimientos y habilidades por parte de los alfabetizadores indica algunas limitaciones de la capacitación proporcionada, donde la inhabilidad de los capacitadores respecto al trabajo en equipo y a la promoción de dinámicas grupales es manifiesta.

CUADRO 24. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS HABILIDADES DEL CAPACITADOR PARA EXPONER LA TÉCNICA DE ENSEÑANZA DE LAS "MATEMÁTICAS ELEMENTALES."

HABILIDADES	PORCENTUALES
Explica las diferencias fundamentales entre las matemáticas tradicionales y las impartidas por el programa	60.0
Se apega a los procedimientos sugeridos por el manual	80.0
Lleva material de diversos tipos para la ejercitación de las matemáticas	40.0
Hace participar al grupo en el desarrollo de algún ejercicio relacionado con matemáticas	60.0
Se limita a informar los aspectos generales de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y evita toda participación	30.0
Estude el tema y lo pospone para después del curso	10.0

Se observó que para los capacitadores era más fácil explicar los conceptos sobre la ejercitación, debido al carácter práctico de las matemáticas. Sin embargo, los capacitadores no comprobaban si todos y cada uno de los participantes entendían realmente lo que se explicaba, ya que únicamente corroboraban el aprendizaje los que pasaban al pizarrón, siendo los menos.

CUADRO 25. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS HABILIDADES DEL CAPACITADOR PARA EXPONER EL TEMA: "CONSOLIDACIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA."

HABILIDADES	PORCENTUALES
Explica los procedimientos de la fase de consolidación	50.0
Invita a los participantes para que desarrollen algún ejercicio del libro "Un nuevo día"	10.0
Se limita a informar los aspectos generales del libro "un nuevo día", sin propiciar la participación	10.0
Explica los mecanismo de la etapa denominada inducción a la primaria	50.0
Invita a los capacitandos para que desarrollen algún ejercicio de los libros FRIAD	0.0
Se limita a señalar, los aspectos más generales de los libros FRIAD y evita la participación	40.0
Evita toda referencia a la explicación de la fase consolidación e inducción para después del curso	20.0

Se puede apreciar que respecto a las actividades de participación, los capacitadores vuelven a vertir bajos porcentajes, los capacitandos no participan de manera activa, por lo que se puede anticipar que su actitud ante los grupos será la repetición de las actitudes y habilidades que observaron de los capacitadores durante el curso. En resumen no se les

permite a los operativos ejercitar su capacidad de crítica, no se les concede tiempo para el análisis y reflexión de lo que serán sus funciones.

#### 7.4.4. LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

En el curso de capacitación dirigido a alfabetizadores se realiza la evaluación en dos etapas:

1. Evaluación formativa
2. Evaluación final del curso

Para efectuar la evaluación formativa el Programa de Alfabetización propone el siguiente conjunto de características que deben reunir los capacitandos.

- o Actitud respecto al programa
- o Conducción de grupos
- o Conocimiento de las funciones del alfabetizador
- o Conocimiento y manejo del método de alfabetización
- o Conocimiento y manejo de los procedimientos para la enseñanza - aprendizaje de las matemáticas

Con el propósito de llegar a un mayor nivel de especificidad se propone un conjunto de comportamientos que permiten evaluar la calidad del desempeño de cada capacitando, así como hacerle recomendaciones sobre la forma más adecuada para alcanzar los objetivos del curso. Sin embargo, de los cursos observados ninguno realizó dichas evaluaciones, por lo que no se cuenta con una referencia que demuestre el aprovechamiento del capacitando para anticipar su éxito o fracaso en la realización de su tarea.

Con la intención de brindar una visión completa del proceso de evaluación, se aplicaron guías de observación que contienen algunas características que se mencionan anteriormente. Mediante estas guías se evalúa en primera instancia ciertas actitudes y habilidades del capacitador durante el curso. En un segundo momento se evalúa el comportamiento de los capacitandos, en el ámbito de la práctica, es decir, se observaron directamente los grupos de estudio, esta última observación se concentra en el apartado sobre usos de la capacitación.

Los datos obtenidos en la guía de observación correspondiente al curso indican que los capacitadores asistieron puntualmente, no así en el caso de los capacitandos, quienes se presentaron a la hora en punto en un porcentaje del 40% y el 60% restante llegó tarde.

La actitud de todos los capacitadores fue de amabilidad, promoviendo un ambiente de cordialidad más que de confianza, porque la participación fue poca y casi nadie manifestó tener dudas.

Sólo el 50.0% de los capacitadores transmitió los conceptos con claridad, utilizando un lenguaje sencillo. En la misma proporción se alentaba a los capacitandos para que participaran y dieran sus opiniones.

Para las actividades de formar subgrupos o equipos de trabajo, así como para promover técnicas y dinámicas grupales el porcentaje decreció notablemente, sólo el 10.0% de los capacitadores que fueron observados realizan esta actividad de manera sistemática. Nuevamente se aprecia la falta de habilidad de los instructores para usar este tipo de técnicas, por lo que en ocasiones éstos se ven obligados a presionar a los capacitandos para que participen y a llamarles la atención porque se distraen.

Ningún capacitador utiliza la técnica del Acuario para el desarrollo de la discusión. El curso se limita a la explicación del método de la Palabra Generadora. Si el tiempo lo permite

**explica con detalle las funciones de las figuras operativas, sino, sólo las menciona, de tal manera que cuando el alfabetizador tiene problemas no sabe qué hacer ni a quién recurrir para solucionar los problemas que suelen presentarse en los grupos de estudio.**



## CAPITULO VIII. RECOMENDACIONES GENERALES

### 8.1. RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LOS CURSOS

Al margen de las opiniones emitidas sobre la capacitación recibida, el personal operativo sugiere también un conjunto de acciones para mejorar o realizar en forma adecuada el ejercicio de la multireferida capacitación. En el siguiente cuadro se indican diversas recomendaciones anticipadas por los capacitandos.

CUADRO 26. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA IMPORTANCIA DE LA CAPACITACIÓN.

ALFABETIZADORES	%
- Para enseñar mejor en la medida en que reciben orientación y aprenden a preparar actividades.	68.2
- Aprenden a manejar el método.	9.7
- Sirve para su desarrollo individual ya que adquieren seguridad para desenvolverse frente al adulto y mantiene su interés.	9.7

Se aprecia que para los capacitandos, la capacitación que reciben es importante en la medida en que aprenden a enseñar mejor, no así para aprender como enseñar, sólo una décima parte de capacitandos manifiestan que aprenden a manejar el método e inclusive se percatan de que enseñar a un adulto es diferente a enseñar a un niño.

Luego entonces, la capacitación no cubre en su totalidad la enseñanza del correcto uso del método, la palabra generadora, a pesar de que los capacitadores indicaron realizar prácticas

tales como sociodramas o visitas al campo; en alfabetización lo realizan en un porcentaje de 70.3%.

Los capacitadores que no ejecutan prácticas, se debe a que no les da tiempo, o porque los capacitandos ya están en operación.

CUADRO 27. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE SUGERENCIAS PARA MEJORAR LOS CURSOS.

ALFABETIZADORES	%
1.- Ampliar el tiempo de la capacitación mediante cursos de actualización y mayor supervisión de la capacitación.	49.0
2.- Hacer el curso más dinámico. Tener prácticas de campo o presentar audiovisuales para conocer las características de los adultos.	23.0
3.- Que el contenido se ajuste a la realidad del adulto. Más información sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Técnicas de motivación.</li> <li>* Necesidades y actividades de los adultos.</li> <li>* Estrategias para evitar la deserción.</li> <li>* Matemáticas.</li> </ul>	11.0
4.- Capacitadores más preparados que brinden confianza al alfabetizador que sean pacientes, entusiastas y amigables. Que empleen un lenguaje sencillo y claro.	8.0
5.- Formalidad, organización y puntualidad en la entrega del material didáctico.	9.0

Un alto porcentaje de alfabetizadores, coinciden en sugerir que se amplíe el tiempo destinado a la capacitación; ciertamente, se analizó en capítulos anteriores que el tiempo efectivo de los cursos se reduce casi a la mitad, ocasionando con esto que los capacitadores tengan que transmitir los contenidos con gran premura. Así se satisface la demanda de personal a capacitar, cuantitativamente se logra el éxito, pero cualitativamente la capacitación deja mucho que desear.

Aunado a lo anterior, se sugiere se realice supervisión, en alfabetización un 74.0% de capacitadores entrevistados si la realizan.

En el siguiente cuadro se expone la problemática detectada por los capacitadores que han realizado supervisiones.

CUADRO 28

ALFABETIZACIÓN	%
- El contenido no es acorde a las características del grupo. El bajo perfil académico de los alfabetizadores no les permite hacer adecuaciones.	35.0
- Los formatos de evaluación son repetitivos.	15.0
- Desánimo de los alfabetizadores por el retraso o ausencia de la gratificación; por la carencia de material didáctico y la falta de apoyo por parte del ORA.	60.0
- Deficiencias por la capacitación en cascada (mal manejo de la metodología y de los materiales).	20.0

Las acciones correctivas para el programa han sido: reuniones informales con el Coordinador Técnico, ORA'S para orientar a los alfabetizadores; capacitación permanente para reforzar lo que el ORA enseña, lo que implica un triple esfuerzo; fotocopiado del material faltante.

Un 23.0% de alfabetizadores sugieren hacer el curso más dinámico y tener prácticas de campo, ya que es su primera experiencia como docentes y desconocen el comportamiento del adulto usuario en un grupo de estudio.

El Cuadro 28 indica que los alfabetizadores, sugieren que el contenido se ajuste a la realidad del adulto, porque cuando los A. O. se enfrentan a su grupo se encuentran con graves problemas, los cuales se mencionan en el cuadro.

Se sugiere se brinde más información sobre técnicas de motivación, necesidades y características de los adultos, ya que en alfabetización se adolece de este tipo de información. Empero, existe una gran diferencia entre "capacitar" y "decir" a los capacitandos sobre lo que deben dominar al finalizar el curso.

Otro punto a considerar es sobre la preparación de los propios capacitadores para poder desempeñarse exitosamente, en general los alfabetizadores enfatizan sobre la actitud de éstos, su trato debe ser paciente y cordial para que los operativos se acerquen a ellos cuando lo necesiten.

### 8.3. PARA LA CAPACITACIÓN EN GENERAL

Con la finalidad de efectuar un análisis comparativo se exponen las opiniones tanto de los capacitadores como de los capacitandos sobre el proceso de la capacitación.

En primer término, se considera la opinión de los capacitadores acerca de los cursos.

En el Programa de Alfabetización un 92.5% de capacitadores declaró haber sido capacitado; de esa proporción un 68.0% opinó que la capacitación fue “suficiente” y un 32.0% dijo que fue “regular”.

Adicionalmente, se les cuestionó sobre los cambios que harían a la capacitación, considerando que habría cierta insatisfacción, a lo cual emitieron respuestas en los siguientes términos:

Al método	29.6%
Formatos de información y evaluación	29.6%
Técnicas didácticas	14.8%
Materiales	7.4%
Otros	18.5%

Conforme a las respuestas proporcionadas algunos capacitadores opinan que el método es complejo por el bajo perfil de los alfabetizadores, además estiman que se requiere algo novedoso, ya que en la práctica los alfabetizadores le hacen modificaciones más simples y obtienen mejores resultados. De lo anterior se deduce que el aprendizaje resulta mecánico para capacitadores, capacitandos y adultos, la palabra generadora no brinda cambios, no hay nada nuevo en el proceso de la lecto-escritura. En este punto se cuestiona ¿Es el método el que no ofrece nada al adulto?, o ¿Es el uso que de éste se hace?

La metodología que usan para enseñar Matemáticas es la que indica el Manual y la enriquecen con ejercicios.

Un 44.4% de capacitadores emplean siempre dinámicas grupales, pero para romper el hielo o como relajamiento, nunca como mecanismo de aprendizaje.

Un 70.3% de capacitadores declaró asistir a cursos de actualización, organizados por la Delegación.

#### Organizadores Regionales

De los organizadores regionales (ORA'S) entrevistados, un 73.0% fue capacitado, consideraron que los contenidos que les proporcionaron fueron de "muchísima utilidad", sobre todo para asesorar a los alfabetizadores e incorporar nuevos alfabetizadores.

La capacitación que recibieron fue informativa, documental y participativa, en un 57.6%, para el resto de ORA'S se deduce que el curso fue breve e insuficiente, sin embargo, el 50.0% de ellos han impartido capacitación a los alfabetizadores, con la finalidad de que refuercen los conocimientos adquiridos, porque no pudieron asistir al curso o para que adquieran confianza y no deserten.

Uno de los aspectos que más se le dificulta al ORA para asesorar es el llenado de formatos en un porcentaje de 30.7%.

## BIBLIOGRAFÍA

Artículo 1º del Decreto por el que se crea el INEA, 1981.

Artículo 7º del Decreto por el que se crea el INEA, 31 de Agosto, 1981.

Barquera, Humberto. Investigación y Evaluación de Experiencias de Innovación de Educación de Adultos. Centro de Estudios Educativos. México, 1982, pp. 13-49 (mimeó).

Bosco, Pinto José, CEE.

Carnoy, Martín. Enfoques Marxistas de la Educación. Centro de Estudios Educativos, A.C. 1981.

Freire, Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad, Ed. siglo XXI, México, 1977

García Huidobro, Eduardo y Matinic, Sergio. "Educación Popular en Chile. Algunas Proposiciones Básicas", en Economía, Educación y Sociedad, la Educación Popular en Chile Hoy. Abril, 1983.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. "Marco Teórico". Documento preliminar. México, 1983.

INEA, Curso de Capacitación para Alfabetizadores. Dirección de Alfabetización. México, 1983.

INEA, "Las Políticas de Alfabetización y Educación de Adultos". 1986, p. 59.

INEA, Unidad de Capacitación. Módulo Básico.

INEA, Estructura del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Dirección Técnica. México, 1985.

Magallanes, María Cristina. La Capacitación de Alfabetizadores. Proceso de Capacitación, 1981-1983. Tomo II.

Piaget, Jean. A dónde va la Educación. Ed. Teide, S. A. 1978.

Pierre Furter. Educación de Adultos Extra-Escolar Perspectivas de Educación Permanente; citado por Carlos Rodríguez Brandao en: Revista EDA, Vol.2, No. 2, Abril-Junio 1984, México, p.29.

**Rojas, Soriano Raúl. Guía para Realizar Investigaciones Sociales. UNAM, 1979.**

**Rodríguez Brandao, Carlos. Los Caminos Cruzados: Formas de Pensar y Realizar Educación en América Latina; en Revista EDA Vol. 2 No.2, Abril-Junio, 1984, México, p.37.**

**SEP, Proyecto de Capacitación, Boletín Bibliográfico de Sistemas de Educación Abierta, México, 1982, p.16.**