



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

Campero, Carmen

Rostros y realidades sociales y laborales de los técnicos docentes del INEA

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 1, 1er. trimestre, 2004,
pp. 9-46

Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034102>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Rostros y realidades sociales y laborales de los técnicos docentes del INEA

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 1, pp. 9-46

Carmen Campero*

RESUMEN

Este artículo se refiere al análisis cualitativo de las características sociales de los técnicos docentes (TD) y del ámbito laboral en que se desempeñan, desde tres miradas teóricas complementarias: a) el conocimiento de los sujetos como condición indispensable para lograr la relevancia de los procesos de formación; b) los TD como agentes que aportan recursos valiosos a su proceso de formación y a su trabajo en el INEA y, finalmente, c) el proceso de profesionalización de los mismos considerando aspectos estructurales de la educación de las personas jóvenes y adultas en México. Del análisis se desprende una serie de consideraciones y recomendaciones para mejorar la labor del INEA en particular y para fortalecer este campo educativo en general.

ABSTRACT

This article offers a qualitative analysis of the social characteristics and labor environment of technical trainers at the National Institute of Adult Education (INEA) in Mexico. Technical trainers carry out academic and administrative functions with study groups and adult educators. The analysis is made from three complementary theoretical perspectives: a) first-hand knowledge of students as a fundamental condition for implementing relevant educational processes; b) technical trainers as agents that bring valuable resources to the training process and to their work at INEA; and finally, c) professional development for these trainers that takes into consideration the structural aspects of youth and adult education in Mexico. A series of considerations and recommendations stem from this analysis for improving INEA operations and for strengthening this field of education in general.

* Investigadora de la Academia de Educación de Adultos. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

INTRODUCCIÓN

Educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas son términos que encierran una gran diversidad de rostros y realidades educativas y laborales, tanto en nuestro país como en América Latina. Son múltiples las preguntas que nos surgen sobre ellos y ellas: ¿cuáles son sus perfiles socioeducativos?, ¿en qué áreas de la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) trabajan?, ¿qué actividades realizan?, ¿son personas prestadas de otros servicios educativos?, ¿cuáles son sus trayectorias ocupacionales?, ¿qué tipo de vínculos institucionales tienen?, ¿en qué condiciones laborales desarrollan su actividad educativa?, entre otras.

En nuestro país, con este término se hace referencia, por una parte, a asesores de sistemas abiertos y a distancia, profesores de grupo, capacitadores, promotores sociales, educadores populares y formadores de educadores de personas jóvenes y adultas, quienes constituyen un elemento clave ya que impulsan, promueven, facilitan, apoyan y acompañan los procesos educativos. Por otra parte, en sentido amplio, también se les llama educadores al personal que realiza funciones vinculadas con los aspectos académicos, entre las que se encuentran funciones técnico-pedagógicas, de planeación, coordinación de proyectos, así como de diseño curricular. De ahí la importancia de identificar aspectos específicos y otros de carácter general de quienes se dedican a este campo educativo, para tener una mayor precisión sobre el mismo.

Se conoce poco sobre estas figuras.¹ En el estado del conocimiento sobre educación de jóvenes y adultos en nuestro país, correspondiente al periodo 1992-2002, se reconoce la necesidad de sistematizar la información con la que se cuenta y generar investigación sobre las mismas (Pieck, 2003: 766-767). En este artículo interesa dar a conocer quiénes son los técnicos docentes,² a partir del aná-

¹Una síntesis de información existente sobre educadores y educadoras de la EPJA se puede consultar en Campero (2001) y Pieck (2003).

²Sobre la educación básica de adultos (EBA), que es el área de la EPJA en la cual se desarrollan los técnicos docentes, existe una investigación sobre América Latina coordinada por Graciela Messina (1993), de gran aportación; este estudio incluye el análisis de los directores y profesores, aunque el caso de los técnicos docentes (TD) no fue considerado; para México se centró en las modalidades escolarizadas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la información sobre el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) fue incluida a modo de comparación (Messina, 1993: 33).

lisis cualitativo de sus características sociales y del ámbito laboral en el que se desempeñan; se fundamenta, en buena medida, en información cuantitativa que forma parte de una investigación más amplia, lo cual se menciona en el siguiente apartado. El análisis se realiza desde miradas teóricas complementarias e interrelacionadas concernientes a: a) el conocimiento de los sujetos como condición indispensable para que los procesos de formación sean relevantes; b) los técnicos docentes (TD) como agentes que aportan recursos valiosos a su proceso de formación y a su trabajo en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y, finalmente, c) el proceso de profesionalización de los mismos considerando aspectos estructurales de la educación de las personas jóvenes y adultas en México.

Acumular conocimientos sobre los TD en particular, y sobre las y los educadores de personas jóvenes y adultas en general, permite enriquecer los procesos existentes, así como plantear nuevas líneas de formación y de investigación, al igual que apoyar la toma de decisiones relativas al campo.

Los técnicos docentes constituyen una figura académico-operativa que surge cuando el Estado mexicano, en los inicios de la década de los ochenta, a través de la creación del INEA (Poder Ejecutivo Federal, 1981), intenta dar un mayor impulso a modelos flexibles, no escolarizados, para atender a las personas jóvenes y adultas que no habían iniciado o concluido sus estudios de educación básica, y además ampliar la cobertura de estos servicios mediante esquemas de operación de bajo costo y que implicaran pocos o nulos compromisos laborales con los educadores y educadoras de adultos. Los y las técnicas docentes realizan funciones académico-operativas vinculadas con los círculos de estudio y los asesores; son estos últimos los que tienen a su cargo los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas.

I. MARCO DEL ESTUDIO

Este artículo se enmarca en una investigación más amplia³ orientada a profundizar sobre la formación de los y las educadoras de

³ Esta investigación se presentó como tesis para obtener el grado de Maestra en Educación de Adultos, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en mayo de 2002.

personas jóvenes y adultas, a partir de la sistematización de la experiencia del equipo docente de la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, al impartir el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA). Este programa está integrado por 221 horas de formación impulsado por el INEA en todo el país, en colaboración con diversas instituciones de educación superior, para formar a su personal. La Academia de Educación de Adultos atendió a 95 estudiantes, en dos generaciones —1997 y 1998—, siendo más del 90% de ellos técnicos docentes, que pertenecían a las delegaciones del INEA en el Distrito Federal y en el Estado de México. El periodo de estudio abarcó de 1995 a 2000.

La investigación da cuenta de la importante labor que realizan los técnicos docentes, así como de los aspectos más significativos del proceso de formación y los logros que obtuvieron mediante el mismo los estudiantes que participaron; además, arroja información sobre cómo se concretan las políticas institucionales y nacionales respectivas en la cotidianidad laboral de los técnicos docentes.

Del estudio se desprende la necesidad de impulsar políticas y programas que atiendan integralmente la situación de las y los educadores de personas jóvenes y adultas. De igual manera, incluye un conjunto de recomendaciones vinculadas con la relevancia, la integralidad y la flexibilidad de los procesos orientados a la formación de las y los educadores de este campo (Campero, 2002).

La metodología se apoyó principalmente en la propuesta de sistematización de Óscar Jara (1994). Las fuentes de información, para este artículo, fueron tres cuestionarios aplicados a los estudiantes: ingreso, evaluación del desarrollo de los módulos y evaluación de la etapa de seguimiento a la aplicación de los proyectos socioeducativos de los mismos. Además, se contó con información directa de los estudiantes y de los docentes, ya que la que suscribe este artículo se desempeñó como coordinadora académica y docente de varias unidades del diplomado, en ambas generaciones; también se realizaron entrevistas a diversas autoridades y personal del INEA, y se efectuó la revisión de escritos y la consulta de datos estadísticos relacionados con el tema.

Este artículo se fundamenta, principalmente, en el capítulo tercero de dicha investigación, en el cual se describen —cuantitativamente— las principales características sociales y del ámbito laboral de los estudiantes, a partir de la información de 92 de ellos, que constituyeron el universo de estudio. Por una parte, se abordan algunos rasgos de su perfil en cuanto a edad, sexo, estado civil, lugar de origen, niveles de escolaridad y otros estudios realizados, así como la experiencia laboral previa en educación. Por otra, se hace referencia a su trabajo dentro del INEA: su antigüedad y trayectorias; las funciones que les asigna el Instituto y a las que ellos otorgan mayor prioridad; las condiciones laborales en que realizan su trabajo, las dificultades que enfrentan cotidianamente y los satisfactores que tienen en su práctica, así como su visión del campo de la EPJA y sus expectativas hacia el Diplomado SIPREA.

Para tener una perspectiva más amplia de los técnicos docentes, en dicho capítulo se realizan algunas comparaciones con los datos de los técnicos docentes en el país (INEA, 1995),⁴ con los del estudio realizado por Graciela Messina (1993) sobre los educadores de adultos en América Latina y con los del personal de los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX) en el Distrito Federal.⁵

II. MIRADAS SOBRE LOS TÉCNICOS DOCENTES

En la introducción se mencionó que este artículo se centra en el análisis cualitativo de los perfiles de los y las técnicas docentes desde miradas teóricas complementarias. La primera de ellas plantea que el conocimiento de los sujetos en sus contextos se relaciona con la relevancia de los procesos educativos, sabiendo que la relevancia hace referencia a la medida en que el programa de formación responde a las características y necesidades de la población y de la sociedad a la cual se dirige y es, junto con la equidad, la eficiencia

⁴ Datos de un estudio que realizó el INEA en el nivel nacional, a partir de una muestra de 2 779 técnicos docentes (INEA, 1995: 20). Como referencia, para 1998, el INEA contaba con 4 000 TD (Soriano, 1998: 10).

⁵ Los CEDEX dependen de la Subdirección de Educación Básica de Adultos de la SEP y han brindado educación básica a las personas jóvenes y adultas desde 1968, cambiando su denominación y orientación a través de los años. La información sobre éstos fue proporcionada por la Subdirección a la que están adscritos y corresponde al año 2000.

y la eficacia, uno de los componentes para avanzar hacia la calidad de la educación (Rubio, 1998: 1 y Muñoz Izquierdo, 1994: 52). Considerar esta información permite ofrecer propuestas de formación, a los educadores de personas jóvenes y adultas, diversificadas y flexibles, y en la medida de lo posible integrales, que constituyen criterios fundamentales de la EPJA. De ahí la importancia de preguntarnos: ¿cuáles son los principales rasgos de los técnicos docentes y qué semejanzas y diferencias existen con los perfiles de otros educadores de este campo educativo en América Latina? Considerando sus características, funciones y condiciones en las que desarrollan su trabajo, ¿cuál es la importancia de formarlos?

El análisis de los perfiles de los técnicos docentes con relación al desarrollo de los procesos orientados a su formación y a sus prácticas en el INEA se puede hacer desde diferentes enfoques; uno de ellos es mirarlos como actores o agentes⁶ ya que a lo largo de su vida han tenido la posibilidad de hacer o dejar de hacer actividades (Giddens, 1998: 45-46) y éstas han tenido consecuencias en los diferentes contextos espacio-temporales en los que se han desempeñado;⁷ es en este sentido que se consideran sus rasgos sociales y experiencias como recursos que aportan a su actuar en ambos procesos para enriquecerlos y potenciarlos (*ibíd.*: 52). Esta perspectiva resulta muy valiosa cuando el análisis se sitúa en el nivel microsocial, es decir, al analizar una práctica situada espacial y temporalmente (*ibíd.*: 41 y 53). Sin embargo, también es fundamental mirarlos desde la carencia y las problemáticas existentes y entenderlas desde una mirada más amplia y estructural (Messina, 1993), a fin de definir líneas de acción para mejorar el trabajo del INEA, así como políticas para avanzar en este campo educativo en México. A partir de estos planteamientos nos preguntamos: ¿qué características y experiencias de los técnicos docentes constitu-

⁶ A sugerencia de la doctora Gloria Hernández, en este artículo se realiza una primera aproximación a los planteamientos de Giddens, la cual puede ser profundizada en investigaciones posteriores debido a la riqueza que encierran al considerar la acción de los actores como elemento clave de la reproducción social, pero con perspectivas de cambio dada la aptitud transformadora de los mismos.

⁷ Esta visión de Giddens se diferencia de planteamientos de la sociología estructural que considera que las personas son impulsadas por presiones mecánicas de manera irresistible y sin darse cuenta de ello (1998: 51-52).

yen recursos para su formación y su labor educativa en el INEA?, ¿cuáles son las situaciones que se presentan en la operación de este Instituto que afectan la formación y el trabajo de los técnicos docentes?, ¿qué relaciones existen entre algunos rasgos del perfil de los educadores de adultos respecto a la situación que tiene este campo educativo en el país?

La profesionalización de las y los educadores de personas jóvenes y adultas es un elemento clave para avanzar hacia una mayor calidad de los servicios de este campo educativo (Schmelkes y Kalman, 1994: 89-91), así como una aspiración de ellos y ellas. Es el proceso a través del cual una ocupación adquiere el estatus de profesión. Los elementos que caracterizan las ocupaciones profesionales conciernen a los conocimientos teóricos y sistemáticos propios de las mismas, a las condiciones laborales y salariales, a la organización entre los colegas y al reconocimiento social de su trabajo (Jonson, 1972: 21-38 y Leggatt 1970: 150 a 160). Para el caso de México, la profesionalización del educador de adultos es un camino largo por recorrer en el que convergen diferentes líneas de acción,⁸ de ahí la importancia de conocer cuáles son los rasgos de los técnicos docentes respecto a los de una profesión.

De las miradas se desprende una serie de consideraciones sobre la situación de los técnicos docentes que da sustento a las recomendaciones que se hacen para mejorar la labor del INEA, en particular y la educación de las personas jóvenes y adultas, en general.

A. El técnico docente como educador de adultos

En este apartado se hace referencia a las principales funciones que realizan los técnicos docentes, a las dificultades que enfrentan y a sus condiciones laborales en el INEA, a fin de tener una visión más completa de sus prácticas que permitan ubicarlos como educadores de personas jóvenes y adultas e identificar algunas necesidades de formación y lineamientos de operación que requiere mejorar el Instituto para avanzar en la calidad de los servicios educativos que ofrece.

⁸ Para tener información más completa sobre la situación de los educadores de adultos que trabajan en el ámbito de la educación básica, con relación a los rasgos de una profesión, se puede consultar el trabajo de Campero, 1996.

En México coexisten diversos servicios de educación básica de adultos (EBA) en los que trabajan educadores y educadoras, que tienen diversidad de rostros y viven diferentes realidades educativas y laborales. En el INEA, que es uno de los servicios, los técnicos docentes (TD) constituyen parte de su personal de campo. Ellos y ellas constituyen un cuadro académico-operativo; se hace referencia a ellos como formadores de educadores de adultos porque una de sus funciones primordiales es la capacitación de los asesores, que son los agentes educativos que trabajan directamente con los grupos de personas adultas; sin embargo, sus funciones académicas son más amplias: dan seguimiento a los procesos que se generan en los círculos de estudio y resuelven problemas de los mismos; también elaboran material didáctico. Todas estas funciones se vuelven aún más importantes debido a que los asesores del INEA, en su mayoría, cuentan con estudios básicos y en menor proporción de nivel medio superior, son jóvenes, carecen de formación en educación, tienen poca o nula experiencia docente, y se dedican sólo parcialmente a esta labor (véase Anexo 1). Por lo tanto, el papel del TD, en particular sus funciones académicas, son fundamentales si se quiere generar procesos educativos de calidad.

Todas las funciones académicas, en los hechos, tienen menor prioridad para el INEA, ya que los resultados del trabajo de los TD se miden por adultos incorporados y atendidos, número de exámenes que éstos aprueban, así como de constancias y certificados que se emiten, lo que ocasiona que los TD dediquen la mayor parte de su tiempo a funciones operativas y administrativas, tales como la promoción y la difusión de los servicios para arribar a la formación de círculos de estudio y a la realización de diversos trámites e informes.⁹

Como se puede apreciar, los técnicos docentes realizan una serie de funciones que nos recuerdan aquéllas de los supervisores y de los integrantes de los departamentos técnicos de otros servicios educativos que brinda el Estado, con la salvedad de que los TD

⁹ En el cuestionario de ingreso se preguntó a los estudiantes sobre las funciones que realizaban; 49.7% de las funciones que mencionaron eran operativas; un segundo grupo de funciones eran académicas (31.4%) y, finalmente, 18.8% de las funciones que expresaron eran académico-operativas como la organización de círculos de estudio y la coordinación del equipo de trabajo.

son una figura muy cercana a los círculos de estudio y mantienen vínculos estrechos con los sujetos que participan en los mismos, tanto asesores como adultos. Esta información nos lleva a identificarlos como una figura muy particular de educador de adultos, a la vez que como un cuadro operativo intermedio.

También interesa conocer las principales dificultades que enfrentaban en su trabajo cotidiano, las cuales guardan una vinculación estrecha con sus funciones. En primer término, plantearon dificultades operativas vinculadas con su trabajo en campo como es la falta de espacios físicos, la dificultad para conseguir asesores comprometidos y la falta de tiempo de los mismos para dedicarse a su tarea educativa; asimismo, que los adultos no tienen sus documentos o éstos no están regularizados para poder registrarlos (19.4%).

Un segundo grupo de dificultades hacía referencia a la falta de material didáctico —libros, guías, programas— y a la carencia de metodologías que favorecieran los procesos de enseñanza-aprendizaje y consideraran las características y necesidades de los diversos grupos (17.7%). Además, ellos y ellas percibían la falta de capacitación de los asesores en aspectos específicos de la EPJA, su carencia de herramientas para favorecer el autodidactismo y los bajos niveles de escolaridad como otra de sus principales dificultades (11.8%).

También mencionaron la situación socioeconómica de las personas jóvenes y adultas, por la cual priorizan sus actividades laborales y familiares, lo que ocasionaba que contaran con poco tiempo para dedicarle a sus estudios (12.8%); un grupo de estudiantes visualizaba esta misma situación desde otra perspectiva al plantear que tenían apatía, no se responsabilizaban con su aprendizaje, ni asistían de manera regular y desertaban por falta de interés (12.2%); cabe señalar que después del proceso de formación en el SIPREA, muchos de estos técnicos docentes cambiaron esta visión de sus sujetos. Otros grupos de dificultades constituían el 26.1%.¹⁰

La información proporcionada en los párrafos anteriores pone de manifiesto la importancia de la formación de los TD, debido al papel académico que tienen en los procesos educativos con los

¹⁰ Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generaciones de estudiantes aplicado en junio de 1997 y 1998, respectivamente.

adultos y la relación estrecha que guardan con los asesores; ésta se corrobora al analizar, desde una perspectiva amplia, la labor de los TD y los perfiles de los asesores con relación a las finalidades, los programas y la operación del INEA. En este sentido se encontraron varias tensiones:

- Los asesores cuentan con bajos niveles de escolaridad frente a la tarea de formar a las personas jóvenes y adultas, a partir del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT); esta propuesta tiene como rasgos el favorecer la participación, desarrollar habilidades de estudio y conocimientos relevantes para la vida de los sujetos, siendo que los mismos asesores han tenido pocas posibilidades de adquirirlos por haber realizado sus estudios en sistemas tradicionales, a lo que se suma el limitado acceso que han tenido a procesos de formación específicos sobre el campo.
- Debido a los escasos conocimientos sobre la EPJA que tienen los asesores, existe la necesidad de formarlos al respecto; esta problemática se enfrenta, por una parte, a la poca formación que a su vez tienen los TD sobre el campo y, por otra, a las limitadas condiciones de los mismos para formar a los asesores, por la multiplicidad de tareas que realizan y porque tienen que priorizar sus funciones operativas a causa de la forma en que el INEA mide los resultados de su trabajo.
- Por las otras ocupaciones que realizan los asesores y por la dinámica misma del INEA, existen pocos espacios de capacitación para los asesores y momentos para interrelacionarse entre sí. En muchas ocasiones, el TD brinda capacitación uno a uno de los y las asesoras. Esta situación dificulta que adquieran más conocimientos para lograr mejores resultados en su labor de asesor y que se identifiquen más con su tarea y con otras personas que están en lo mismo. Favorecer tanto la capacitación como la interacción de los asesores redundaría en mejores resultados, un mayor interés y una mayor satisfacción hacia su labor educativa con personas adultas.
- La falta de espacios de capacitación e interacción de los asesores en grupo ocasiona que su trabajo se vuelva aislado e indivi-

dual, características que muchas veces trasladan a los círculos de estudio. Estos rasgos del trabajo en el Instituto son resultado de las condiciones concretas en que opera el INEA y de que los asesores carecen de conocimientos, experiencia y condiciones para favorecer procesos de aprendizaje en grupo; este énfasis en el trabajo individual se contrapone a planteamientos fundamentales de la EPJA y del mismo MEVyT y, a la vez, en muchos de los casos no motivan a los adultos en su aprendizaje.

También el estudio identificó que las condiciones laborales y de trabajo de los TD son factores que influyen en su desempeño y en la posibilidad de formarse. Existen dos tipos de contratación: los de confianza o plantilla que son los más antiguos, y los de honorarios que surgen con el Programa SEDENA/SEP/INEA en 1996. Entre ambos existen diferencias de sueldo,¹¹ de prestaciones¹² y del tipo de contratación: mientras que los TD de confianza firman un contrato que permanece hasta que se presenta algún problema con la Institución, los de honorarios renuevan su contrato cada tres meses, por lo cual es más fácil perder su trabajo; a lo anterior se suma que únicamente los técnicos de confianza están sindicalizados y lo lograron apenas en 2002. Para tener una idea de la magnitud de la situación, la Delegación del Distrito Federal cuenta con 142 TD de confianza y 81 de honorarios, a su vez la Delegación del Estado de México tiene 139 de confianza y 60 por honorarios, lo que da por resultado que 30% de ellos carece de prestaciones.¹³

¹¹ Los TD de confianza recibían en 2000 \$2,900.00 mensuales y los de honorarios \$2361.00; a los dos se les proporcionaba viáticos mensuales que, en esas fechas, ascendían a \$552.00; por otra parte, el aumento salarial respecto al año anterior, para los TD de confianza fue del 13.9% y para los de honorarios, del 5.8%. Esta información corresponde a la Delegación del Estado de México, ya que la del Distrito Federal se negó a proporcionarla. Sin embargo, por otras fuentes se supo que las condiciones son semejantes.

¹² En cuanto a las prestaciones, los TD de confianza contaban con aguinaldo, vacaciones, despensa quincenal de \$50.00, préstamos de alrededor de \$2 000.00 una vez cumplidos los cinco años de antigüedad y vales a fin de año por \$3 500.00; además, disponían de servicios médicos del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Por su parte, los TD de honorarios únicamente tenían la prestación, y era discrecional, de recibir vales a fin de año por \$3 500.00 o menos. Esta información corresponde a la Delegación del Estado de México, ya que la del Distrito Federal se negó a proporcionarla. Sin embargo, por otras fuentes se supo que las condiciones son semejantes.

¹³ Estos datos fueron proporcionados por los Departamentos de Planeación de cada una de las Delegaciones; se refieren al año 2000.

En cuanto a su jornada laboral, tienen que cumplir con 40 horas de trabajo, aunque la mayoría de las veces son más. Su horario es “flexible”, aunque más bien discontinuo; en las mañanas asisten a la coordinación de zona en la cual tienen que firmar, no obstante, en ocasiones se les permite no hacerlo ya que atienden grupos de adultos muy dispersos; además, visitan a los círculos de estudio y puntos de encuentro a la hora y los días en que éstos se reúnen, incluyendo los domingos.

Otros aspectos significativos de sus condiciones de trabajo son que laboran en locales prestados que muchas veces no reúnen las características para brindar los servicios educativos y, además, constantemente hay rotación de espacios porque son préstamos que se interrumpen; a lo anterior se suma que cuentan con muy poco material didáctico y existe escasez de libros para los usuarios, lo cual dificulta su labor educativa.

Las condiciones laborales, bastante limitadas, llevaron a los TD a realizar un movimiento para crear un sindicato en el año 2000. La propuesta de las autoridades fue que se integraran al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para Adultos (SNTEA), el cual, para esa fecha, afiliaba principalmente a personal administrativo.¹⁴ Fue a partir del año 2002 cuando se incorporaron al SNTEA, pero sólo los TD de confianza, argumentando que los de honorarios no podían hacerlo por el tipo de contratación y porque no existían recursos para crear nuevas plazas de base para los mismos (SNTEA, 2003: 2). Este movimiento sigue en proceso, ya que una de las demandas que le dio origen, la homologación de sueldos y prestaciones de ambos tipos de TD, está vigente; además, no fue sino hasta el año 2003 cuando los TD sindicalizados lograron el derecho a elegir a sus representantes sindicales y poder integrar las planillas para ser electos.

A diferencia de los técnicos docentes, los maestros de los Centros de Educación Extraescolar del Distrito Federal forman parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE),¹⁵ sus

¹⁴ El personal sindicalizado cuenta con servicios de guardería, ISSSTE, horarios corridos y generalmente matutinos.

¹⁵ Están adscritos a la Sección Novena en Niveles Especiales junto los maestros de educación inicial, educación preescolar y educación especial, con los cuales tienen nula relación en cuanto a materia de trabajo; esta situación es una de las tantas que hace difícil impulsar demandas específicas para el campo de la EPJA.

suelos son mayores, tienen las mismas prestaciones que los otros maestros y sus condiciones de trabajo son mejores, pues cuentan con espacios estables y horarios definidos, pero su nombramiento es de tiempo parcial.¹⁶ Como se puede apreciar, aun con las limitaciones mencionadas, estos maestros tienen mejores condiciones laborales.

B. Sus rasgos sociales y su experiencia: recursos para su formación y su práctica¹⁷

El conocimiento de los sujetos, sus relaciones y su práctica educativa es fundamental para lograr buenos resultados mediante las propuestas curriculares (Hernández, 2001: 3-4), si queremos que estas últimas sean relevantes. De ahí la importancia de conocer quiénes son los técnicos docentes.

Al mirarlos como agentes de su vida se identifica un conjunto de características sociales y de experiencias laborales que constituyen recursos, medios que aportan al Diplomado SIPREA y que pueden ser extensivos a procesos subsecuentes de formación, así como al trabajo educativo que desarrollan en el INEA (Giddens, 1998: 52); por lo tanto, al hablar de cada recurso se mencionan las aportaciones a ambos procesos. Estos recursos adquieren mayor potencial cuando los formadores y los empleadores los reconocen y los utilizan explícitamente en los procesos educativos y laborales.

Sin embargo, al analizar esas mismas características desde una perspectiva nacional, considerando, por una parte, la relevancia de la labor de los TD y la importancia de contar con educadores profesionales y, por otra, la realidad del campo y su ubicación al interior del Sistema Educativo Nacional, nos encontramos frente a una serie

¹⁶ En los últimos años no se han creado nuevas plazas, por lo tanto existen plazas de base y muchos de ellos se encuentran cubriendo interinatos. Su sueldo mensual es de \$1 800.00. Su nombramiento es de 10 horas-semana-mes, mismas que trabajan frente a grupo sin que se considere el tiempo que dedican a preparar y evaluar y, además, se les dificulta mucho tener reuniones de trabajo con sus compañeros de CEDEX. Por lo mismo, no se pueden dedicar a fondo a la EPJA, ya que comparten esta actividad principalmente con la docencia en otros niveles educativos y sólo se les pagan las horas frente a grupo; muchos de ellos quisieran dedicarse de tiempo completo pero no existen nombramientos de este tipo.

¹⁷ La información cuantitativa que fundamenta este apartado se encuentra en Campero, 2002: 71-107; parte de ésta también se presenta en el Anexo 2 de este artículo.

de problemáticas y carencias de las cuales se desprende la necesidad de impulsar acciones, programas y políticas para fortalecer la EPJA; los resultados de este análisis se abordan en un apartado posterior.

Lo primero que se encontró fue un grupo heterogéneo en cuanto sexo, edad, estado civil, áreas en que realizaron sus estudios, experiencia en otras instituciones de educación y en sus trayectorias dentro del INEA (Anexo 2). Todos estos aspectos, por la diversidad de experiencias y conocimientos previos que involucran, enriquecen los procesos educativos y su trabajo cotidiano, y pueden potencializarse aún más, si se trabaja en grupo. De igual manera, a partir de dicha heterogeneidad, se puede fortalecer la tolerancia y el respeto a los demás, así como la comprensión de situaciones diversas que se presentan en sus grupos de personas jóvenes y adultas.

El análisis pormenorizado de algunas características de los estudiantes del SIPREA revela que en su mayoría eran mujeres, se encontraban viviendo su cuarta década, tenían responsabilidades familiares significativas por estar casadas o tener otros vínculos de pareja. A partir de los dos últimos rasgos se puede inferir una tendencia a la madurez y la búsqueda de mayor estabilidad laboral; de igual manera, se puede decir que dichos rasgos favorecieron su compromiso hacia sus estudios durante el SIPREA y hacia los grupos con los que trabajaban, aspecto que también se manifiesta cuando hablan de sus expectativas y satisfacciones.

Sus trayectorias educativas, a excepción de un caso, dan cuenta de la movilidad educativa respecto a sus padres y de su procedencia de escuelas públicas (93%); ambas situaciones significan recursos en varios sentidos: facilitan una mayor valoración de la educación como una de las vías para tener mejores condiciones de vida, la cual pueden impulsar en sus educandos jóvenes y adultos y, a la vez, contribuyen a reforzar su interés en que los estudiantes concluyan sus estudios, aspecto que evidenciaron en sus expectativas y satisfacciones. También facilitan una mayor comprensión de las situaciones de vida de los mismos, elemento que favorece el establecimiento de relaciones estrechas con ellos y ellas, las cuales constituyen un factor motivacional en los procesos de aprendizaje que promueven.

Otro aspecto que les ayuda a entender y a apoyar a los integrantes de los grupos con los que trabajan es que tres cuartas partes de los TD dejaron de estudiar más de cinco años antes de iniciar el SIPREA, por lo que tuvieron que enfrentar dificultades de diversa índole.

Respecto a su escolaridad, la mayoría de los estudiantes contaba con estudios de nivel medio superior y superior (98.1%) que constituyeron una base para desarrollar el SIPREA; a lo anterior se suma la diversidad de áreas sobre las que realizaron los mismos, situación que redundó en el enriquecimiento de su proceso de formación y de su trabajo en el INEA. Este Instituto puede aprovechar la complementariedad de sus conocimientos, al interior de las coordinaciones de zona, para obtener una mayor calidad en los servicios educativos que brindan, en particular en el trabajo con los grupos de secundaria y para la asesoría y capacitación de los asesores.

Su formación específica sobre el campo de la EPJA se limitaba a cursos breves, principalmente de carácter instrumental, que les había impartido el INEA; sin embargo, los elementos que habían adquirido los motivaban a aprender más sobre este campo educativo y les permitía identificar vacíos específicos que plantearon al hablar de sus expectativas hacia el Diplomado. Por otra parte, dichos elementos constituyeron una base importante para que durante el SIPREA se pudiera favorecer una visión amplia y reflexiva de este campo educativo y de su práctica.

En cuanto a su historia laboral, casi la mitad había tenido experiencia laboral en otras instituciones educativas antes o durante su trabajo en el INEA, lo cual les proporcionó una visión más amplia de esta labor, que aportaron a su proceso del SIPREA; en particular, los que habían trabajado en instituciones de EPJA contaban con otros puntos de referencia que facilitaron la expansión de la visión sobre este campo educativo en el conjunto de estudiantes. Por otra parte, sus experiencias en otras instituciones les brindaron marcos para entender las realidades laborales de sus grupos de personas jóvenes y adultas.

Al llegar al Diplomado la mayoría tenía experiencia de trabajo educativo con grupos, adquirida tanto fuera como dentro del INEA, la cual favoreció el trabajo grupal y la reflexión sobre esta perspectiva a lo largo del Diplomado; cabe señalar que el trabajo grupal constituye uno de los postulados de la EPJA.

El análisis de sus trayectorias en el INEA revela que la mayoría tenía más de cinco años de antigüedad en el Instituto, desempeñando diversas funciones, principalmente de campo, por lo que habían acumulado conocimientos y experiencia sobre el trabajo en esta institución: sus objetivos y la bondad de su labor, frente a las principales problemáticas y dificultades para alcanzarlos; su organización y sus dinámicas; los diferentes actores que participan, entre otros. Todos estos aspectos fueron materia de reflexión durante su proceso de formación con miras a mejorar su práctica.

En este mismo sentido, el conocimiento y, en muchos casos, su experiencia previa como asesores les brinda la posibilidad de una mayor comprensión de las situaciones que se presentan en los círculos de estudio y puntos de encuentro, y de plantear alternativas de solución que están a su alcance. En particular, respecto al asesor, conoce sus funciones, dinámicas de trabajo y necesidades, lo que le permite tener una relación más estrecha con ellos y ellas e identificar aspectos que se puedan incluir en los procesos de capacitación y en el fortalecimiento de su trabajo, lo cual redundará en beneficio de la tarea del INEA.

También deseaban seguir trabajando en este campo educativo;¹⁸ esto era un recurso motivacional más para su formación.

Las expectativas de los TD hacia el SIPREA constituyeron, por una parte, recursos para su formación y, por otra, retos para los formadores ya que se quería lograr la relevancia del proceso. El 87.1% de sus expectativas se relacionan con el mejoramiento de su práctica educativa, que expresan en términos de obtener mayores conocimientos sobre este campo educativo, tanto generales como psicopedagógicos, administrativos o de investigación (53.6%);¹⁹ el

¹⁸ El 94% de los estudiantes de la segunda generación planteó su interés de seguir trabajando en la educación de adultos; al 44% quería seguir haciéndolo en el INEA y el 50% en cualquier institución relacionada con el campo (Cuestionario de Evaluación de la Etapa de Seguimiento de la segunda generación de estudiantes; aplicado en diciembre de 1999).

¹⁹ En el cuestionario de ingreso manifiestan como principal expectativa adquirir conocimientos sobre el campo de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (53.6%); éste se desglosa de la siguiente manera: conocimientos actualizados sobre la EPJA, tanto teórico-metodológicos como aquellos que les permitan comprender la problemática de este campo educativo (24.5%). Además, especifican su interés en adquirir conocimientos psicopedagógicos tales como una metodología educativa, técnicas para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje, saber sensibilizar y motivar a asesores y personas adultas, mejorar la comunicación con ellos y propiciar la autoformación de promotores y asesores (21%); tam-

enriquecimiento de su práctica (21%)²⁰ y la integración de los participantes y la realización de un trabajo grupal (12.5%).²¹ Únicamente el 12.4% plantea expectativas vinculadas con su superación personal y la de sus estudiantes.²²

Como se puede apreciar, en sus expectativas, los estudiantes manifiestan necesidades de formación y lo que esperan obtener con relación a las actividades que realizan en el INEA y a las dificultades que enfrentan, en particular las académicas. Por otra parte, sus expectativas se relacionan con sus antecedentes de formación, ya que la mayoría de los estudiantes eran educadores “empíricos” debido a que realizaron sus estudios superiores en áreas que tienen muy poca relación con su campo de trabajo, como se mencionó anteriormente.

La identificación tan precisa que hacen los TD de sus necesidades de formación les permite ubicarse y aprovechar su proceso educativo; además, las necesidades mismas de formación son recursos potenciales en la medida en que éstas comprometen, motivan y movilizan a las personas (Hernández, 2001: 3, basada en Boltvinick, 1999), situación que se constató durante el SIPREA.

De igual manera, las expectativas de los TD se relacionan con los principales motivos para cursar el Diplomado; en primer término, aparece mejorar su práctica cotidiana (33.2%); en segundo, adquirir información y conocimientos teórico-metodológicos actualizados sobre la EPJA (28.9%) y, en tercer lugar, superarse personalmente (15.3%). El análisis de estos porcentajes, aunado a los de las expectativas, ponen en evidencia la prioridad que los estudiantes dan a su

bién mencionan la necesidad de aprendizajes relacionados con la organización de su trabajo como estrategias adecuadas para mejorar la operación de los servicios, para administrar los recursos humanos y materiales así como su tiempo (4.7%); y otros para poder sistematizar su práctica (3.4%).

²⁰ Entre éstas mencionan: poder brindar los servicios con mayor calidad y mejorar la atención al público, encontrar respuestas a los problemas que enfrentan, elaborar proyectos, generar alternativas para disminuir el rezago y aumentar la certificación.

²¹ Esperan retroalimentarse con otros y otras estudiantes, intercambiar sus experiencias y aprender a favorecer el trabajo en equipo tanto con sus compañeros de trabajo como con las personas adultas.

²² El último grupo de expectativas se relaciona, por una parte, con su interés de mejorar su formación profesional, superarse y obtener su diploma y, por otra, con mejorar la vida de los adultos y de la sociedad.

trabajo en el INEA y su interés de mejorarlo mediante la formación específica sobre este campo educativo. De ahí la importancia de que el Instituto siga impulsando su formación.

Su interés por mejorar la vida de sus grupos de personas jóvenes y adultas se expresa con mayor fuerza cuando hablan de las satisfacciones que tienen en su trabajo. Otro grupo de satisfacciones se vincula con las relaciones que van creando con las personas de sus círculos de estudio y con sus asesores.²³

Este interés por los integrantes de sus grupos de trabajo también se relaciona con la concepción amplia que tienen sobre la educación de las personas jóvenes y adultas, la cual alude a la relación que guarda la crisis del país y la educación, a la situación socioeconómica de las personas adultas y a los beneficios sociales y económicos que proporciona la educación, así como a su papel en el desarrollo de conocimientos y habilidades vinculados a las necesidades y prácticas de la población adulta.²⁴

El análisis de las expectativas y satisfacciones de los TD con relación a sus grupos de personas jóvenes y adultas —los cuales en su mayoría son parte de los sectores populares del país, así como su visión del campo— dan cuenta de su compromiso educativo-político que en sí constituye un recurso más para avanzar en la EPJA; compromiso educativo que muestran al hablar de su interés por formarse a fin de brindar servicios de calidad y, político, en cuanto a lograr el empoderamiento de sus sujetos para que concluyan sus estudios, resuelvan sus problemas y avancen en la transformación de sus

²³ El 67.1% de los estudiantes expresaron la satisfacción que les proporcionaba el hecho de que los estudiantes obtuvieran su certificado, que se superaran y siguieran estudiando; la posibilidad de ayudar a los adultos a aprender, apoyarlos en la solución de algunos de sus problemas, así como la labor social que realizaban en la comunidad, y el reconocimiento que recibían por parte de las personas jóvenes y adultas; todas estas satisfacciones se vinculan con aspectos sociales y educativos. También el 32.9% expresó satisfacción por las relaciones interpersonales que se van creando; en este sentido mencionaron la relación más cercana con los adultos, los jóvenes, los asesores y promotores; el intercambio y la retroalimentación de experiencias y conocimientos con los adultos; las relaciones con su equipo de trabajo, así como aprender a escuchar y a dialogar con las personas adultas (Cuestionario de Ingreso).

²⁴ La concepción de la educación de las personas jóvenes y adultas fue poco abordada, posiblemente por su falta de conocimientos específicos sobre este campo. De los que la mencionan, el 72.9% plantea una visión amplia. La visión restringida, representada en un 27.1%, hace referencia al rezago y a la demanda educativa.

condiciones de vida (Freire, 1998: 108-127), siendo los dos últimos, también, objetivos explícitos de la EPJA.

También el análisis de las expectativas de los TD ligado al de sus satisfacciones deja entrever una doble relevancia; la primera se plantea desde sus necesidades de formación para mejorar su práctica en conjunto y, la segunda, a partir de su labor para dar respuesta a las necesidades e intereses de sus grupos de personas jóvenes y adultas. El análisis de las múltiples relevancias con relación a las propuestas curriculares es fundamental para lograr buenos resultados mediante las mismas (Hernández, 2001).

Los párrafos anteriores muestran que, el hecho de que los TD son educadores en servicio, constituye en sí mismo un gran recurso para su formación, ya que poseen experiencias y conocimientos vinculados con su práctica, que conforman un punto de partida fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos para mejorarla, a la vez que facilitan el hecho de trabajar con una metodología más participativa en los procesos de formación, la cual pueden utilizar en el trabajo con sus grupos de personas jóvenes y adultas.

En este artículo se analizan algunos rasgos de los TD y sus relaciones con otros actores —destinatarios y asesores— así como sus prácticas educativas, aspectos que requieren profundizarse en una investigación posterior, considerando de igual manera su cultura y los significados que imprimen a su práctica educativa, a fin de tener una mirada más integral de los mismos (Hernández, 2001: 3-4).

C. Una mirada más amplia de sus perfiles

El estudio sobre la educación básica de adultos en América Latina realizado por Graciela Messina permite ubicar a los técnicos docentes respecto a otros educadores de este campo educativo, en nuestro continente. Esta investigación muestra un gran mosaico de realidades de los educadores con relación a su nivel de escolaridad y los antecedentes de estudios vinculados con la educación, variables que relaciona con la edad y la experiencia previa en el trabajo docente. Plantea dos tipos de tendencia; la primera se refiere a los países en que existe un mayor desarrollo relativo del sistema educativo, donde los educadores de adultos cuentan con periodos más

prolongados de preparación, tienen mayor edad, así como formación y experiencia docente más acabada. La segunda corresponde a países con menor desarrollo educativo, en los que se han impulsado programas masivos de alfabetización y educación básica, incorporando a estas labores recursos humanos que cuentan con bajos niveles de escolaridad, y escasa o nula formación y experiencia docente; en este caso, muchos son voluntarios, estudiantes o personas de la comunidad, en su mayoría jóvenes (Messina, 1993: 155). Cabe destacar que en la mayoría de las muestras de los países, los y las educadoras cuentan con poca o nula formación específica sobre EPJA (*ibíd.*, 1993: 160).

En México es interesante constatar que coexisten ambas situaciones. El caso de los CEDEX corresponde a la primera tendencia, y el INEA a la segunda, considerando el perfil de los asesores que son los educadores directos y, además, que constituyen el mayor número de sus agentes educativos, ya que para 1998 sumaban 190 000 (Soriano, 1998: 10). El caso de los TD de este estudio constituye una mezcla de ambas situaciones; por una parte, cuentan con más edad y predominan los niveles de escolaridad medio y superior, pero por otra carecen, en su gran mayoría, de estudios en educación y su experiencia educativa se limita a la que han tenido en el INEA. La comparación del perfil de los TD en el país con el de los estudiantes del SIPREA en la UPN-Ajusco demuestra que en la zona metropolitana existen mayores posibilidades de incorporar al servicio a personas con niveles más altos de escolaridad y con estudios vinculados con la educación.

D. Análisis de su perfil con base en los rasgos de una profesión

Desde otra mirada, el análisis de los perfiles de formación de los estudiantes muestra que éstos distan mucho de corresponder a los de una profesión ya que, si bien en buena medida cuentan con estudios superiores parciales o completos en diversas áreas, carecen de un cuerpo de conocimientos sólidos sobre educación y en particular sobre el campo de la EPJA. Como contraparte, esta investigación muestra que los y las educadoras de este campo educativo tienen gran interés en avanzar en su proceso de profesionalización, ya que

la principal expectativa que plantearon hacia el Diplomado fue la adquisición de conocimientos teórico-metodológicos sobre este campo educativo que desglosaron en psicopedagógicos, organizativos y de investigación; en segundo lugar mencionaron el enriquecimiento de su práctica.

Como se puede apreciar, estas expectativas guardan una relación estrecha con sus antecedentes educativos y las dificultades que enfrentan en su práctica, las cuales están interrelacionadas. Los estudiantes se dan cuenta de su falta de formación para dar respuesta a dificultades cotidianas tales como la carencia de metodologías específicas para desarrollar los procesos educativos con adultos, la escasa capacitación y formación de los asesores, así como la pérdida de la motivación inicial en las personas jóvenes y adultas. Por otra parte, desean formarse para brindar sus servicios con mayor calidad. Cabe señalar que la falta de formación específica sobre la EPJA se debe a la escasez de opciones de formación sobre la misma.

En cuanto a las condiciones laborales de los estudiantes del Diplomado se encontró que están muy lejanas a las de las profesiones. El estado precario tanto de las condiciones laborales de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas en cuanto a remuneración, prestaciones y estabilidad en el empleo, como sus condiciones de trabajo con relación a locales, horarios y materiales, explica, en parte, el desequilibrio existente entre la oferta de recursos disponibles y la demanda de personal con ciertos perfiles necesarios para el campo ya que, personas que cuentan con antecedentes en educación en cuanto a formación y experiencia, buscan otras opciones laborales en el Sistema Educativo Nacional; lo anterior se relaciona, y a la vez es consecuencia, de la poca prioridad que otorga el Estado a este campo educativo, y que por lo mismo está poco difundido; a lo anterior se suma que en amplios círculos de población lo asocian con trabajo voluntario.

Dadas estas condiciones de trabajo, las diferentes autoridades del INEA deberían brindar un reconocimiento más explícito a la labor de los TD, como en muchas ocasiones no sucede.

A las condiciones laborales de los TD se suma que las de los asesores son aún más precarias, lo cual adquiere mayor significado por la interdependencia estrecha que mantienen en el desarrollo de sus

funciones y para el logro de sus objetivos y los del INEA. Entre los asesores y el INEA no existe ningún vínculo laboral, sino un convenio de colaboración, carecen de prestaciones, su remuneración depende de las metas alcanzadas y existe un vacío respecto a otras formas de reconocimiento del INEA, hacia la importante labor que realizan.

Las condiciones laborales de los TD, junto a las prioridades del INEA, tienen consecuencias en los procesos educativos que se generan. El INEA mide el resultado del trabajo de los TD en cuanto al logro de metas que se relacionan con el número de adultos incorporados, exámenes presentados, así como constancias y certificados emitidos; círculos de estudio y/o puntos de encuentro que forman y atienden. Esto ocasiona que las funciones académicas, orientadas a fortalecer la calidad de los procesos educativos, pasan a segundo término, debido a que esta última, en el periodo en que se realizó esta investigación, no era prioritaria.

Además, es preocupante que el funcionamiento real del INEA no está orientado a favorecer procesos educativos, sino que más bien, en los hechos, limita el poder llevarlos a cabo, y los TD tienen que considerar las políticas y los lineamientos que establece el INEA si no quieren perder su trabajo, lo cual es bastante sencillo debido al tipo de contratación que establecen con el Instituto. Es decir, la inseguridad laboral que tienen por el tipo de contratación obstaculiza el hecho de que los TD impulsen realmente procesos serios de formación con las personas adultas, ya que éstos, entre otras cosas, llevan tiempo, y si se lo toman no cumplen con las metas que les asignan y corren el riesgo de perder su empleo, en un momento en el cual la oferta de trabajo es reducida para personas con niveles de escolaridad media o estudios parciales de licenciatura.

Esta manera de trabajar poco favorece el reconocimiento social del trabajo de los TD a nivel más amplio,²⁵ que es otro de los rasgos de una profesión, y a la larga puede tener consecuencias muy serias para el reconocimiento de la labor del INEA en su conjunto. Si el Instituto, tanto en sus planteamientos operativos como en los hechos, no otorga mayor importancia a sus funciones académicas

²⁵ En lo individual, la mayoría de los TD goza de reconocimiento por parte de sus grupos y de las comunidades donde trabajan.

para generar hechos educativos en las personas jóvenes y adultas, los destinatarios, las instituciones y la sociedad en su conjunto, se irán percatando de que los certificados que emite no respaldan suficientemente los conocimientos y las habilidades correspondientes al nivel de estudios que certifica, lo cual irá en detrimento del reconocimiento de su labor.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

De las miradas sobre los perfiles de los técnicos docentes se desprende una serie de consideraciones relativas a la importancia que reviste para el INEA impulsar su formación, así como algunos aspectos a considerar tanto en dichos procesos como en la operación de los servicios educativos que ofrece. Otro grupo de consideraciones se refiere a la necesidad de que el Estado mexicano impulse políticas que atiendan de manera integral la situación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas a fin de avanzar hacia la calidad de los procesos de este campo educativo.

1) La información proporcionada muestra la importancia de que el INEA siga impulsando la formación de sus TD en aspectos específicos de la educación de las personas jóvenes y adultas, tanto por sus perfiles como por la importancia de las funciones que realizan; todo ello para avanzar hacia una mayor calidad de los servicios educativos que ofrece, y por lo mismo, fortalecerlo.

El perfil de los técnicos docentes muestra el potencial que significa para el Instituto seguir formándolos. La mayor parte son personas con una vida productiva por delante, con responsabilidades familiares que permiten inferir la búsqueda de estabilidad laboral, con una base de formación en el Sistema Educativo Nacional en diversas áreas y con más de cinco años de experiencia acumulada en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, que han obtenido, principalmente, a través de sus años de trabajo en el INEA. Además, tienen interés en seguir formándose sobre la EPJA, en mejorar el trabajo que realizan en el Instituto, en seguir trabajando en este campo educativo y manifiestan un compromiso hacia las personas jóvenes y adultas con las que trabajan, aspectos todos ellos que dan cuenta de su labor ética, educativa y política. A la vez, dichos

rasgos de los técnicos docentes constituyen recursos valiosos para su trabajo en el INEA y para futuros procesos de formación.

La investigación evidenció el papel relevante que ha jugado el INEA para la capacitación de su personal sobre este campo educativo, pero también lo limitado del mismo, debido al reducido número de cursos y horas de éstos, así como a su orientación, ya que se priorizan aspectos instrumentales; de ahí la importancia de que el INEA fortalezca la formación de los TD brindándoles opciones de formación más frecuentes y a mayor profundidad, considerando las recomendaciones que se dan más adelante. Por otra parte, la necesidad de que el INEA promueva y facilite la formación de los TD se debe a que desarrollan su labor de tiempo completo, en horarios discontinuos, y si el Instituto no los apoya va a ser muy difícil que lo hagan por su cuenta, pues la mayoría tiene responsabilidades familiares importantes que le ocupan sus pocos tiempos libres.

La necesidad de formar a sus agentes educativos, tanto asesores como TD, sobre aspectos específicos de la EPJA se contradice con la ausencia de una política de formación de los mismos, situación que se manifiesta en el insuficiente presupuesto que asigna a esta tarea,²⁶ en lo limitado de los cursos que ha impulsado, en la prioridad que asigna a la capacitación de sus cuadros y, además, la formación no constituye parte importante en la medición de los resultados anuales, ni de los técnicos docentes ni del Instituto en su conjunto.

¿Cómo romper este círculo vicioso? Un primer paso podría consistir en impulsar una política de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas con líneas de acción bien definidas y presupuesto para llevarla a cabo, la cual partiera de los perfiles, del diagnóstico de las necesidades de formación de los diferentes agentes educativos del INEA, así como de las finalidades y los programas del Instituto, a fin de ofrecer propuestas relevantes y diversificadas, que los motiven y apoyen en su labor cotidiana.

²⁶ El porcentaje del INEA destinado a la capacitación de su personal presenta cambios en su tendencia, y se desconoce la causa de la misma; para 1996 constituía el 1.85% de su presupuesto total, en 1997 descendió al 1.23%, para 1998 presenta un aumento al ascender al 2.99% y nuevamente cae en 1999 que es 2.93 % (INEA, 1999).

Con relación a dicha política se hacen las siguientes sugerencias:

- Impulsar programas de formación continua, integrales y a mayor profundidad para avanzar en la profesionalización de su personal de campo; estos programas pueden brindarse con el apoyo de las instituciones de educación superior del país.
- Rebasar la orientación instrumental de la capacitación que ofrece, incorporando elementos que conciernen a los procesos de formación como son: considerar la práctica como punto de partida y de llegada del programa, pero en este segundo momento enriquecida. En este marco, brindar los elementos teórico-metodológicos fundamentales del campo relacionados con la sistematización de experiencias, la psicopedagogía, la vinculación con la comunidad, los grupos y sujetos, así como las áreas de intervención y enfoques de la EPJA, a fin de proveerlos de un horizonte amplio del campo y de la labor social que desarrollan; de igual manera favorecer otros conocimientos particulares sobre la educación básica y sus funciones en el marco organizativo del INEA. La reflexión de estos conocimientos a la luz de su práctica y de lo que les acontece cotidianamente en su labor educativa; apoyándose en el diálogo, en el trabajo en grupo y en el intercambio de experiencias y orientando el proceso a la aplicación de sus aprendizajes a su labor, pero con una mirada más amplia, además de fortalecer su identidad.
- Buscar estrategias para brindar formación continua a su personal de campo, destinada especialmente a los asesores y responsables de los puntos de encuentro. Una de éstas puede ser: en cada una de las delegaciones del INEA, ahora institutos estatales, integrar equipos que se dediquen especialmente, y de preferencia exclusivamente, a la formación de los técnicos docentes y demás personal de las coordinaciones de zona, así como a apoyar a los primeros para que a su vez la promuevan entre los asesores y responsables de los puntos de encuentro del área de trabajo que atienden. Estos equipos estarían integrados por un técnico docente de cada coordinación de zona, quienes permanentemente recibirían formación por parte del personal del Instituto dedicados a esta función y también les aportarían ma-

terial didáctico para su tarea, a fin de que ellos lo enriquezcan y adapten a las particularidades de su región.

Paralelamente, se deberían realizar algunos cambios operativos para que esta política pudiera llevarse a cabo; entre ellos, uno muy significativo es dar mayor prioridad a las funciones académicas del TD, delegando buena parte de sus funciones administrativas y de promoción en otros agentes. Cabe señalar que para dar este paso se requiere que las diferentes autoridades del INEA se sensibilicen hacia la importancia de generar procesos educativos de calidad en las personas adultas, superando una visión eficientista y cuantitativa de la certificación.

Otro paso sería favorecer la construcción de la identidad de educadores de personas jóvenes y adultas en los asesores, técnicos docentes y demás figuras de campo que trabajan en el INEA. En este sentido, el hecho de brindarles formación específica sobre el campo constituye la simiente de la identidad, ya que propicia el compartir conocimientos y experiencias sobre su labor, así como la experiencia misma de formarse. También favorecer reuniones entre educadores con objetivos que rebasen la organización de la tarea y la medición de avances y buscar estrategias para reconocerles explícitamente su labor. Cabe señalar que el fortalecimiento de su identidad de educadores de personas jóvenes y adultas redundará en el involucramiento con su labor educativa, en la satisfacción que tienen a partir de la misma y por lo mismo en los resultados de su trabajo.

2) Desde una perspectiva de análisis más amplia, se puede decir que la falta de prioridad a la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas tiene su correlato en la precariedad de las condiciones laborales de los mismos, situación que da cuenta de la coexistencia en nuestro país de dos circuitos diferenciados de educadores: los educadores del sistema regular y los educadores de la EPJA, lo cual repercute en términos de la profesionalización de estos últimos: formación, condiciones laborales y de trabajo, que a la vez influyen en los resultados de su labor y en el reconocimiento social que gozan. La presencia de dos circuitos paralelos de igual manera persiste en otros países de América Latina y constituye una

de los problemas a enfrentar (UNESCO/CEAAL/CREFAL/CINTERFOR/OIT, 2000: 7).

La aspiración a la profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas y de su práctica, planteada tanto por los educadores como por algunos sectores oficiales y especialistas en el tema, se enfrenta a opciones estructurales del Sistema Educativo Nacional relacionadas con la poca prioridad que otorga el Estado a este campo educativo; por una parte, no existen programas específicos amplios para formar a los educadores de personas jóvenes y adultas, y además comprometidos con los sectores populares que son la mayoría de sus destinatarios, lo que ocasiona que el Estado incorpore para esta tarea a personas disponibles, sin formación específica y experiencia; por otra parte, las condiciones de trabajo en este campo son insuficientes para el desarrollo mismo de su tarea y para atraer recursos humanos con formación y experiencia en educación. Ambas situaciones son, por un lado, consecuencia de la poca prioridad que tiene la EPJA, y a su vez refuerzan la situación secundaria que ocupa dentro del Sistema Educativo Nacional, por lo cual la realidad se torna muy compleja.

De ahí la necesidad de impulsar políticas y programas que atiendan integralmente la situación de los y las educadoras de este campo educativo, considerando su formación inicial y continua, así como sus condiciones laborales y de trabajo, a fin de avanzar en su profesionalización y disminuir la brecha existente entre la situación de éstos y la de los otros educadores del país. En estos esfuerzos es importante incorporar las recomendaciones del inciso 20 del Plan de Acción de CONFITEA V que plantea el compromiso de mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos y monitores, destacando la vinculación estrecha que guardan éstas con la necesidad de mejorar la contratación y el empleo, las condiciones de trabajo y la remuneración del personal; todo ello a fin de garantizar la calidad y estabilidad (UNESCO, 1997: 28).

FUENTES DE CONSULTA

DE CAMPO. *Cuestionario de Ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA)*, aplicado en junio de 1997 y 1998, respectivamente.

Cuestionario de Evaluación de la Etapa de Seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes, aplicado en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999, respectivamente.

Entrevista al delegado del INEA en el Estado de México, Toluca, 6 de junio de 2000.

Entrevista al delegado del INEA en el Distrito Federal, México, D. F., 15 de junio de 2000.

Entrevista al subdelegado del INEA en el Valle de México, Toluca, 6 de junio de 2000.

Entrevista a la jefa del Departamento Técnico-Pedagógico de la Subdirección de Educación Básica de Adultos de la Secretaría de Educación Pública, México D. F., abril de 2000.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLTVINICK, Julio y Enrique Hernández. *Pobreza y distribución del ingreso en México*, México, Siglo XXI, 1999.

CAMPERO Cuenca, María del Carmen. "Reflexiones en torno a la Profesionalización del Educador de Adultos", en *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Egresados del CREFAL*, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, 1996.

_____. “Presente y futuro de la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 3, México, Centro de Estudios Educativos, 2001.

_____. “Un paso más en la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas... aún nos queda camino por recorrer. Sistematización de una experiencia”, Tesis para optar por el grado de Maestra en Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, México, mayo de 2002.

FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, 4a. ed., México, Siglo XXI, 1998.

GIDDENS, Anthony. *La constitución de la Sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Argentina, Amorrortu Editores, 1998.

HERNÁNDEZ, Gloria. “Educación, juventud y rezago educativo: el problema de la relevancia”, Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, Colima, COMIE, noviembre de 2001.

INEA. *II Jornada Nacional para la Formación de Educadores de Adultos*, México, Dirección para la Formación del Personal Docente, 1993.

_____. “Documento Rector”, Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos, México, INEA, 1995.

_____. *Presupuesto Modificado del INEA y del Proyecto Capacitación de Agentes Operativos, para los años 1996, 1997, 1998 y 1999*, México, Dirección de Planeación y Evaluación, Subdirección de Programación y Presupuesto, 1999.

_____. “Bases para la instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación”, México, INEA, agosto de 2000.

_____. "Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA)", Estado de Querétaro, 14/06/2000.

_____. "Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA)", Estado de México, 12/06/2000.

JARA, Oscar. *Para Sistematizar Experiencias*, Costa Rica, Alforja, 1994.

JOHNSON, Terence. *Professions and Power*, McMillan Press, 1972.

LEGGATT, T. "Teaching as a Profession", en J. A. Jackson (ed). *Professions and Professionalization, Sociological Studies*, núm. 3, Reino Unido, Cambridge University Press, 1970.

MESSINA, Graciela. *La educación básica de adultos: la otra educación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC/REDALF, 1993.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos. "Comentarios a la conferencia de Sylvia Schmelkes y Judith Kalman", en *Necesidades Educativas Básicas de los Adultos*, Encuentro de Especialistas, México, INEA, 1994.

PIECK, Enrique (coord.). "Educación de Jóvenes y Adultos", en María Bertely (coord.). Col. La Investigación Educativa en México 1992-2002. *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, tomo II, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. "Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos", México, *Diario Oficial*, 31 de julio de 1981.

ROSAS Carrasco, Lesvia. "El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales, La construcción de su concepción pedagógica", Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1999.

RUBIO, Maura. "La deserción", Conferencia impartida en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, mayo de 1998, mimeo.

SCHMELKES, Sylvia y Judith Kalman. “La educación de adultos: estado del arte”, México, *Centro de Estudios Educativos*, 1994.

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS. “Estatutos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para Adultos”, México, SNTEA, 20 de mayo de 2003.

SORIANO, Porfirio. “La Nueva Estrategia de Operación del INEA”, teleconferencia del 15 de septiembre de 1998, en Boletín Extraordinario, núm. 2, Toluca, Delegación del INEA en el Estado de México, noviembre de 1998.

UNESCO. *La Educación de las Personas Adultas*. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro, V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V), Hamburgo, 14-18 de julio de 1997, México, CREFAL-UPN, 1997.

UNESCO/CEAAL/CREFAL/CINTERFOR/OIT. *Marco de Acción Regional de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000-2010)*, noviembre de 2000.

ANEXO 1

INFORMACIÓN SOBRE LOS ASESORES

Al momento de la investigación no se pudo contar con información a nivel nacional desglosada de acuerdo a ciertos indicadores debido a que las Oficinas Centrales del INEA estaba en proceso de integrarla; en virtud de esa situación se presenta, como ejemplo, información de la Delegación del INEA en el Estado de México y en el Estado de Querétaro, correspondiente al año 2000.

La Delegación del Estado de México contaba con 7 053 asesores de los cuales el 53.1% eran mujeres y el 46.9% restante hombres; a su vez la Delegación del Estado de Querétaro, que es menor de tamaño, tenía 4 006 asesores, siendo el 60.7% mujeres y el 39.3% hombres.

CUADRO 1.1

**Edad de los asesores de las Delegaciones del INEA
en el estado de México y en el estado de Querétaro**

	<i>Rangos de edad</i>	<i>Delegación de Querétaro %*</i>	<i>Delegación del Estado de México %**</i>
1	10-19	30.6	27
2	20-29	45.4	46.9
3	30-39	16.7	16.9
4	40 y más	7.2	9.2
	Total	99.9	100

* Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de Querétaro, 14/06/ 2000.

** Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de México, 12/06/2000.

CUADRO 1.2
Comparación de la escolaridad de los asesores
en 1993¹ y en el año 2000

	<i>Escolaridad</i>	<i>Nivel Nacional % (1993)*</i>	<i>Del. Del Edo. de Querétaro % (2000)**</i>	<i>Del. del Estado de México % (2000)***</i>
1	Nivel básico: primaria, secundaria y otros. +	64.5	55.7	31.8
2	Nivel medio superior +	29	24.7	40.5
3	Normal +	—	2	1.7
4	Normal superior +	—	.6	1.1
5	Nivel superior parciales	3.5	3.8	11.7
6	Nivel superior completos	2.5	6	9.8
6	Posgrado +	—	.2	.3
7	Sin especificar	.5	7	3
	Total	100	100	100

+ incluye tanto estudios parciales como concluidos.

* INEA 1993.

** Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de Querétaro, 14/06/ 2000.

*** Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de México, 12/06/2000.

CUADRO 1.3
Ocupación de los asesores de la Delegación
del INEA en el estado de Querétaro

	<i>Ocupación</i>	<i>%*</i>
1	Estudiantes	31.7
2	Hogar	26.6
3	Trabajadores agropecuarios	9.0
4	Artesanos u obreros	8.5
5	Trabajador administrativo	5.2
6	Educadores	2.8
7	Trabajador doméstico	2.5
8	Comerciante	1.9
9	Actividades diversas	11.8
	Total	99.9

*Estos datos corresponden a 880 de los 4006 asesores del INEA en el estado de Querétaro; los restantes no mencionaron su ocupación. Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de Querétaro, 14/06/ 2000.

¹ En 1993, el INEA contaba con 69 739 asesores y promotores; de éstos el 2.5 % tenía licenciatura completa, el 3.5% licenciatura incompleta, el 29% estudios del nivel medio superior, el 42% de secundaria y el 22.5% de primaria. INEA 1993 .

ANEXO 2

PERFIL DE LOS TÉCNICOS DOCENTES

Universo

El universo de estudio son 92 estudiantes debido a que tres no contestaron los cuestionarios.

Sexo

En el grupo predominaban las mujeres en una proporción de dos a uno; el 66% eran mujeres y el 34% restante hombres.

Edad

CUADRO 2. 1
Rangos de edad de los y las estudiantes del SIPREA

<i>Rangos de edad</i>	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>		<i>Ambos</i>	
	<i>Total</i>	<i>%C</i>	<i>Total</i>	<i>%C</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
19 años o menos	0	0.0	1	1.6	1	1.1
20 - 24	1	3.2	9	14.8	10	10.9
25 - 29	9	29.0	18	29.5	27	29.3
30 - 34	13	41.9	18	29.5	31	33.7
35 - 39	5	16.1	12	19.7	17	18.5
40 - 49	2	6.5	2	3.3	4	4.3
50 y más	1	3.2	0	0.0	1	1.1
No Respuesta	0	0.0	1	1.6	1	1.1
Total	31	99.9	61	100	92	100

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

Fuente: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

Estado civil

La mayoría eran casados (50%), un porcentaje alto solteros (40.2%) y una menor proporción vivía en unión libre (6.5%) o estaba divorciada (3.3%).

Escolaridad de los técnicos docentes

CUADRO 2.2
Comparación entre el nivel de escolaridad de los estudiantes del SIPREA y el de la muestra nacional de técnicos docentes

<i>Nivel</i>		<i>Muestra Nacional¹</i>	<i>Estudiantes SIPREA²</i>
		%	%
1	Otros	12	-
2	Medio	-	1.1
3	Medio superior	43.8	29.3
4	Superior	39.2	67.4
5	Normal Básica y Superior	5	-
6	Postgrado	-	2.2
Total		100	100

Fuente:

¹ INEA, 1995: 21.

² Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

*Áreas en que realizaron sus estudios
de nivel medio superior y superior*

CUADRO 2.3
**Áreas en que realizaron sus estudios
de nivel medio superior y superior**

	Áreas de estudio	Estudiantes SIPREA %
1	Humanidades: filosofía, derecho, historia, psicología, lengua y literatura, y geografía	32.8
2	Económico-administrativa: economía, administración, mercadotecnia, planeación y desarrollo, relaciones comerciales, economía de la producción	17.9
3	Ciencias sociales: sociología, trabajo social, antropología social, ciencias políticas y administración pública, relaciones internacionales y estudios latinoamericanos	16.6
4	Estudios vinculados con la educación: pedagogía, ciencias de la educación, sociología de la educación y normal	15.5
5	Químico-biológica: medicina, biología, ingeniero agrónomo, ingeniero ambiental, ingeniero en alimentos y químico farmacéutico	12.8
6	Físico-matemática: ingeniero petrolero, matemáticas y arquitectura	4.35
	Total	99.9

Fuente: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

Instituciones de trabajo

El 46% de los estudiantes habían trabajado en otras instituciones; esta información se presenta en el siguiente cuadro.

CUADRO 2.4
Instituciones en que desempeñaron actividades educativas antes o durante su trabajo en INEA

<i>Tipo de instituciones</i>	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>		<i>Ambos</i>	
	<i>Total</i>	<i>%C</i>	<i>Total</i>	<i>%C</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Educativas de nivel medio superior y superior	7	29.2	12	25.5	19	26.8
Instituciones públicas	4	16.7	7	14.9	11	15.5
Instituciones particulares de educación de adultos	3	12.5	6	12.8	9	12.7
Educativas primarias y secundarias	1	4.2	8	17.0	9	12.7
Organismos civiles(ONG)	4	16.7	4	8.5	8	11.3
Empresas	3	12.5	4	8.5	7	9.9
Servicios de educación de adultos dentro de la SEP	2	8.3	3	6.4	5	7.0
SEP: cargos académico-operativos	0	0.0	1	2.1	1	1.4
Partidos políticos	0	0.0	1	2.1	1	1.4
No respuesta	0	0.0	1	2.1	1	1.4
Total	24	100.1	47	99.9	71	100.1

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

Fuente: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

Antigüedad en el INEA

CUADRO 2.5
Antigüedad en el INEA

<i>Antigüedad</i>	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>		<i>Ambos</i>	
	<i>Total</i>	<i>%C</i>	<i>Total</i>	<i>%C</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
5 a 9 años	12	38.7	24	39.3	36	39.1
4 a 3 años	12	38.7	12	19.7	24	26.1
2 a 1 años	3	9.7	13	21.3	16	17.4
10 a 14 años	1	3.2	7	11.5	8	8.7
15 años y más	3	9.7	4	6.6	7	7.6
Menos de 1 año	0	0.0	1	1.6	1	1.1
Total	31	100	61	100	92	100

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

Fuente: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

Años que llevaban sin estudiar en el sistema educativo formal

CUADRO 2.6
Años que llevaban sin estudiar en el sistema educativo formal

	<i>Años</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
1	0 - 4	20	21.7
2	5 - 9	44	47.8
3	10 -14	13	14.1
4	15 - 19	11	12.0
5	20 o más	1	1
6	No respuesta	3	3.3
	Total	92	99.9

Fuente: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.