



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**LOS TALLERES DE SUPERVISIÓN: UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PARA
EDUCADORAS Y EDUCADORES DE PERSONAS
JÓVENES Y ADULTAS**

**-Sistematización de una experiencia de formación profesional
en la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga,
Curso de Verano y Supervisión Continua-**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS**

P R E S E N T A

ELBIA ESCOBAR RODRÍGUEZ

ASESORA: MTRA. NORMA GUERRERO ESQUIVEL

MÉXICO, D. F., MAYO DE 2009.

DEDICO ESTE TRABAJO

A mis dos Amores:

A MILENA DANIELA.

**Mi Princesa Valiente.
Mi Ciclón.**

A ROBERTO.

Mi pareja y compañero de vida.

Porque han cambiado mi proyecto de vida.



AGRADEZCO SUS APOYOS A:

**Mis padres,
por su confianza y apoyo incondicional.**

Ana Elena Dorantes, por su generosidad y acompañamiento.

**A las alumnas, alumnos y supervisoras del Taller de Supervisión
del Distrito Federal.**

**A los miembros del Centro de Promoción y Educación Profesional
Vasco de Quiroga, A.C.**

**A la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, Curso de Verano y
Supervisión Continua, de Comala, Colima.**

**A mis compañeras y compañeros, y a mis profesoras y profesores que
acompañaron mi proceso de formación profesional en la
Licenciatura en Educación de Adultos,
de la Universidad Pedagógica Nacional.**

ÍNDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN	1
PRESENTACIÓN	3
CAPÍTULO 1 FORMACIÓN DE LAS Y LOS EDUCADORAS DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	10
1.1 Sentido actual de la educación de las personas jóvenes y adultas.....	10
1.2 La formación, base de la educación de las personas jóvenes y adultas.....	17
1.3 Concepción de la formación de las personas jóvenes y adultas.....	18
1.3.1 Las personas adultas y las distintas etapas vitales.....	21
1.3.2 Importancia de implementar metodologías participativas en los procesos de formación de las personas jóvenes y adultas.....	25
1.4 La formación de las y los educadores que cursan la educación media superior: un campo de acción de la educación de las personas jóvenes y adultas.....	26
CAPÍTULO 2 LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL “VASCO DE QUIROGA”, CURSO DE VERANO Y SUPERVISIÓN CONTINUA: UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LAS Y LOS TÉCNICOS EN TRABAJO SOCIAL	30
2.1 Antecedentes del trabajo social.....	30
2.1.1 La Formación de Trabajadores Sociales.....	32
2.1.1.1 Modificaciones de los planes de estudio.....	33
2.2 La Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga Cursos de Verano y Supervisión Continua como una alternativa de formación de personas jóvenes y adultas.....	36
2.2.1 Antecedentes Históricos.....	36
2.2.2 Modalidad y Objetivos.....	39
2.2.3 Descripción del Currículum.....	42
2.2.3.1 Mapa curricular actual, para el Curso de Verano.....	47
2.2.3.2 Propuesta del proceso metodológico que trabajan en los Talleres de Supervisión.....	50
2.2.4 Caracterización de las y los estudiantes.....	53
2.2.5 Caracterización del personal docente.....	56
2.2.6 Caracterización de las supervisoras(es).....	58
2.3 La Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Superación Continua: un espacio de formación profesional para educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas.....	60
2.3.1 Las y los técnicos en trabajo social como educadores de personas jóvenes y adultas y su contribución en el desarrollo social.....	63

CAPÍTULO 3. LOS TALLERES DE SUPERVISIÓN: UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN A PARTIR DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA.....	66
3.1 Qué es el Taller de Supervisión.....	67
3.2 Organización de los Talleres de Supervisión.....	75
3.3 Operativización de los Talleres de Supervisión.....	79
3.4 Funciones y perfil de los y las supervisoras de los Talleres de Supervisión.....	84
3.5 Alcances, límites y problemáticas de los Talleres de Supervisión.....	90
CAPITULO 4 EVALUACIÓN DEL TALLER DE SUPERVISIÓN.....	94
4.1 Análisis de las causas de la inasistencia de los y las alumnas a los Talleres de Supervisión	95
4.1.1 Factores Personales.....	95
4.1.1.1 Tiempo disponible.....	95
4.1.1.2 Limitantes económicas para participar en los Talleres.....	97
4.1.1.3 Nivel de escolaridad con el que ingresan los y las alumnas.....	99
4.1.1.4 Habilidades que se van desarrollando a lo largo del proceso de formación.....	100
4.1.1.5 Apoyos familiares que reciben los y las estudiantes.....	101
4.1.1.6 Apoyos laborales.....	102
4.1.1.7 Práctica social.....	103
4.1.2 Factores Institucionales.....	104
4.1.2.1 Programa de sesión en los talleres de supervisión.....	104
4.1.2.2 Recursos didácticos usados en las sesiones del taller.....	118
4.1.2.3 Técnicas y estrategias de estudio.....	118
4.1.2.4 Asesoría metodológica de las supervisoras a los y las alumnas.....	119
4.1.2.5 Asesoría de las supervisoras en la retroalimentación de los elementos teóricos y prácticos.....	120
4.1.2.6 Recursos teóricos-metodológicos que proporciona el Curso Intensivo de Verano.....	121
4.2 Dificultad para elaborar su Memoria durante el seguimiento en los Talleres.....	121
4.2.1 Elementos que apoyan los avances en la elaboración de la Memoria.....	122
4.2.1.1 Aportes de las materias de Metodología y Técnicas de Investigación I y II.....	122
4.2.1.2 Asesoría en la elaboración de la Memoria.....	124
4.3 La conclusión de la etapa de formación inicial como técnicos en trabajo social y su revaloración profesional	126
4.3.1 ¿Cómo se veían antes de estudiar la carrera?.....	126
4.3.2 ¿Cómo se ven ahora?.....	127
4.3.3 ¿Qué dificultades tuvieron para cursar la carrera?.....	128
4.3.4 ¿Qué dificultades tuvieron para titularse?.....	129
4.3.5 ¿Qué significa para ustedes titularse?.....	130
4.4 A manera de resultados de la evaluación.....	131
4.5 Alcances Obtenidos.....	133
4.6 Sugerencias para seguir mejorando el proceso de formación de las y los técnicos en trabajo social.....	134
CONCLUSIONES.....	136
FUENTES DE CONSULTA.....	139
ANEXOS.....	143

INTRODUCCIÓN

“Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo...”.

Así empieza la célebre novela del escritor jalisciense, Juan Rulfo*, uno de los grandes escritores del Siglo XX.

Comala, es un lugar conocido en la literatura porque es el escenario en donde anduvieron personajes de la obra de Rulfo, como *Juan Preciado, Doloritas, Abundio, Eduviges, Damiana Cisneros, Dorotea, Susana San Juan, Miguel Páramo...*

Quizá no toda la gente sabe que Comala es un lugar que se localiza en el estado de Colima. Y quizás sean muy pocos los que sepan que en Comala, Colima, se encuentra la Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Supervisión Continua.

Y para que lo sepan, se los voy a contar...

Esta tesis es la sistematización de una experiencia de formación realizada en la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, Curso de Verano y Supervisión Continua (ETS-VQ-CVSC), en la que participaron personas jóvenes y adultas, todos ellos promotores y promotoras sociales en servicio, en proceso de profesionalización como técnicas y técnicos en trabajo social.

La ETS-VQ-CVSC se ubica en Comala, Colima, y tiene como propósito profesionalizar a promotores sociales en servicio; a dicha Escuela llegan promotores y promotoras sociales de diversos estados del país.

La propuesta de formación profesional de la Escuela consta de de dos etapas: 1) El *Curso Intensivo de Verano*, que se lleva a cabo en las instalaciones de la Escuela, en el que se abordan los contenidos teóricos en las diversas materias del plan de estudios; 2) La *Supervisión Continua*, que se realiza mediante Talleres Regionales de Supervisión, en distintos estados de la República Mexicana, de acuerdo con los lugares de residencia y de trabajo de los y las estudiantes; en los Talleres se sistematizan las prácticas sociales de las y los estudiantes.

* “Juan Nepomuceno Carlos Pérez Rulfo Vizcaíno nace en Jalisco –según unos en Apulco, según otros en Sayula, según leyendas en San Gabriel-, el 16 de mayo de 1917 o de 1918 (...). Murió en la ciudad de México el 8 de enero de 1986”. (Datos transcritos del libro *Juan Rulfo*, de Alberto Vital, Editorial Tercer Milenio. México, 1998).

Los Talleres Regionales de Supervisión son una importante estrategia de formación profesional porque tienen como punto de partida las prácticas sociales de las y los estudiantes, las cuales son el eje rector o columna vertebral del proceso de formación. En los Talleres se promueve la construcción de grupos de aprendizaje donde las y los participantes tienen un papel activo y protagónico en la recuperación de sus prácticas sociales y la reflexión sobre las mismas a la luz de los elementos teóricos adquiridos en los cursos intensivos de verano.

En esta tesis, precisamente, hago una sistematización de la experiencia obtenida, en la realización de Talleres Regionales de Supervisión que se efectuaron en la Ciudad de México, Distrito Federal.

En el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas existen, sin duda, muchas experiencias de formación profesional, interesantes y valiosas que, por diversas razones, no se recuperan, no se documentan, no se socializan ni se dan a conocer a los demás; de tal manera que los proyectos, los anhelos, los sueños, los esfuerzos, la parte de vida que dejaron los protagonistas de dichas experiencias quedan como recuerdos entre quienes las conocieron o vivieron; pero la riqueza, los aprendizajes, las aportaciones que podrían hacer para enriquecer, para fortalecer el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, desafortunadamente, se pierden. Se corre el riesgo de que sean grandes tesoros que, con el paso del tiempo, queden cubiertos por el polvo del olvido...

Y para que esto no suceda con la experiencia acumulada en los procesos de formación impulsados por la Escuela "Vasco de Quiroga", Curso de Verano y Supervisión Continua, es que escribo esta tesis.

Este escrito es también una invitación para que otros educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas se animen a recuperar y reflexionar sobre sus prácticas educativas, que las documenten, que dejen un testimonio escrito, que muestren, que cuenten y compartan sus experiencias educativas adquiridas durante largos años de trabajo cotidiano queriendo mejorar la educación de las personas jóvenes y adultas.

PRESENTACIÓN

El interés por el tema de esta tesis está ligado a mi historia personal y a mi experiencia como estudiante y como educadora de personas jóvenes y adultas.

Mi infancia y adolescencia se desarrollaron en un contexto de trabajo familiar en una tienda de abarrotes en la Comunidad Ejidal “El Diezmo”, en el estado de Colima, situación que favoreció mi relación de manera significativa con personas jóvenes y adultas, sobre todo mujeres, pues son quienes iban a comprar lo necesario para preparar sus alimentos; esta experiencia favoreció que me relacionara con facilidad con las personas adultas.

A los 16 años, coordiné por primera vez un grupo de reflexión de jóvenes, el cual se formó por la invitación de unas religiosas. Esta actividad me hacía temblar, toda la semana leía el tema para pensar cómo le haría en el grupo, y en el momento de estar con el grupo sudaba, tartamudeaba, se me olvidaban las reflexiones que deseaba compartir; después, hacía mis anotaciones, y así fui aprendiendo. El grupo me dio la oportunidad de aprender y me enseñó con sus propias reflexiones y comentarios; la asistencia y participación de los jóvenes me permitió seguir coordinando el grupo.

Posteriormente, la vida me llevó a seguir realizando este tipo de trabajo desde las Comunidades Eclesiales de Base en las que participé en la formación de coordinadores de grupos de adultos, de catequistas y de jóvenes en comunidades rurales y en la periferia de las ciudades.

La práctica me indicaba la importancia de utilizar otro tipo de recursos como el pizarrón, el cartel, las técnicas grupales, así como emplear el método de los tres pasos: *ver, pensar, actuar*.

El *ver* consistía en partir de la realidad -contexto-; el *pensar* era el momento más fuerte de la reflexión y consistía en pensar la realidad, con elementos bíblicos o con la doctrina social de la iglesia u otros documentos que iluminaran la temática tratada; el *actuar* era el paso para llegar al compromiso, aquí es donde empecé a sentir la necesidad de tener una metodología de investigación para la acción y participación con la comunidad. Reconocí la carencia de elementos para favorecer la organización comunitaria, y motivada por mis limitaciones decidí ingresar a la Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Superación Continua (ETS-VQ-CVSC).

Como estudiante en esta institución educativa llevaba la experiencia de trabajo comunitario de la cual obtuve una serie de aprendizajes y conocimientos. Al iniciar el segundo año de la carrera de trabajo social tuve que cambiar de práctica, y ésta la desarrollé en un Instituto de Comercio con mujeres jóvenes y trabajadoras, grupo al que también pertenecía. Esta experiencia amplió mis saberes con respecto al trabajo

grupal con personas jóvenes en el aula de una institución educativa; estas situaciones y decisiones favorecieron mi crecimiento personal y profesional.

Al mismo tiempo en que inicié mis labores como coordinadora del Taller Regional de Supervisión de la ETS-VQ-CVSC, en la Ciudad de México, Distrito Federal, estudiaba el Diplomado “La Práctica Educativa con Adultos” en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, y el Diplomado “Derecho Rural, Derecho Ecológico, Derecho de los Pueblos Indios”, en la Universidad Autónoma de Chapingo, proceso educativo que implicó retomar mi experiencia de trabajo con personas jóvenes y adultas para su sistematización e investigación, incluyendo la teorización que me llevó a la comprensión de la práctica y el compartir con mis compañeras(os) de aula la experiencia y los elementos teóricos e, incluso, problematizar mi práctica y reflexionar sobre la misma.

Es importante señalar que por un periodo de seis meses, al mismo tiempo que estudiaba los Diplomados, viví y trabajé con *chicas en situación de calle* en Casa Alianza, A. C., institución de asistencia privada, lo que enriqueció mi proceso de formación como profesional en la formación de personas jóvenes.

En febrero del 1999, asumí la coordinación administrativa del Centro de Promoción y Educación Profesional Vasco de Quiroga A. C., que es la Asociación que tiene a su cargo la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, Curso de Verano y Supervisión Continua y, además de coordinar el Taller Regional de Supervisión, en la Ciudad de México, Distrito Federal, tuve la oportunidad de asesorar las reuniones de los Talleres Regionales de Supervisión en Chiapas, Oaxaca y Colima. Asimismo, empecé a desempeñar la tarea de formar a los y las supervisoras que acompañan y asesoran a las y los educandos en los diferentes Talleres Regionales de Supervisión que existen en distintos estados del país; para lograr lo anterior, promoví la constitución de equipos de trabajo para realizar los Talleres de Capacitación para las supervisoras.

Las experiencias educativas mencionadas anteriormente las realicé a la par con mi proceso de formación en la Licenciatura de Educación de Adultos, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco).

Los Talleres de Supervisión favorecieron la construcción colectiva del conocimiento y el crecimiento profesional de las y los participantes. Una situación que me llamó la atención fue escuchar a algunas estudiantes que expresaron que aprovechaban el taller para hacer la tarea, que no habían podido realizar durante el mes, porque en el taller les daban tiempo para realizar dicha actividad.

En mi vivencia personal, como estudiante y como educadora (en la función de supervisora en la ETS-VQ-CVSC), comprendí que los Talleres Regionales de Supervisión eran el espacio colectivo de corresponsabilidad y construcción de aprendizajes y conocimientos que se generaban a partir de la reflexión sobre la práctica a la luz de la teoría, lo que me llevó a considerarlos como una estrategia de formación para las personas jóvenes y adultas; sin embargo, me preocupaba

escuchar que los Talleres Regionales de Supervisión se estaban convirtiendo en un espacio para la realización del trabajo individual (tareas que no habían podido realizar antes) y, además, percibía la ausencia de las y los alumnos en los Talleres. Esta situación me generó interrogantes como las siguientes:

¿A qué se debe que algunas supervisoras estén haciendo del Taller Regional de Supervisión un espacio de trabajo individual?

¿Por qué las y los alumnos no asisten regularmente a los Talleres Regionales de Supervisión?

¿Por qué las y los educandos no se titulan al concluir sus estudios si los Talleres son, precisamente, desde el primer hasta el cuarto año, un espacio para la elaboración de la Memoria, la cual constituye su documento recepcional para la presentación de su examen profesional y la obtención de su título?

Por ejemplo, en la Generación 1997-2000 de 12 alumnos se titularon cuatro; en la Generación de 1998-2001 de 20 egresados sólo 4 presentaron su examen profesional. Ante esta realidad me surgieron otras preguntas:

¿Los y las alumnas realmente consideran los Talleres Regionales de Supervisión como una estrategia de formación a lo largo de su carrera profesional?

¿Cómo se pueden mejorar los Talleres para que la asistencia de los y las estudiantes sea del 100% y aumente el índice de titulación?

Ante esta realidad, y a partir de la experiencia que había adquirido como educadora de personas jóvenes y adultas, aunada a la formación que tuve en la Licenciatura en Educación de Adultos, de la UPN-Ajusco, decidí llevar a cabo una evaluación de los talleres regionales de supervisión, tomando como muestra el taller de la Ciudad de México, Distrito Federal, que se llevó a cabo en el 2002; la evaluación tuvo los siguientes objetivos:

- ✓ Analizar las causas de carácter personal, familiar y laboral por las cuales los y las alumnas no asisten al Taller Regional de Supervisión, así como las razones institucionales y académicas por las cuales no se titulan al concluir la carrera.
- ✓ Formular una propuesta para contribuir en la solución del problema de la inasistencia al Taller Regional de Supervisión, para favorecer en las y los estudiantes su proceso de formación y titulación.

Considero que esta experiencia fue muy enriquecedora, ya que el análisis de los resultados llevó a:

1. Realizar dos Talleres de Capacitación para las y los Supervisores de la ETS-VQ-CVSC, en la Ciudad de México, Distrito Federal, con el propósito de clarificar y unificar el proceso metodológico para la elaboración de la Memoria.

2. Elaborar un documento, en forma de folleto, en el que se definen los conceptos, elementos y herramientas de todo el proceso metodológico para la elaboración de la Memoria.
3. Efectuar las gestiones institucionales pertinentes ante la Secretaría de Educación del Estado de Colima para que las y los estudiantes pudieran hacer, en la primera semana después de egresar, la presentación de la Memoria, el examen recepcional y todos los trámites de titulación. Dichas gestiones fueron importantes porque anteriormente, por normatividad institucional de la Escuela, sólo se podían titular hasta un año después de haber egresado. Cabe destacar que esta medida favoreció que se incrementara la asistencia y constancia en los Talleres Regionales de Supervisión y, en consecuencia, aumentó el número de titulados.

PROPÓSITO DE LA TESIS

Recuperar y reflexionar sobre una experiencia de evaluación del Taller Regional de Supervisión en la Ciudad de México, Distrito Federal, realizado en el año 2002, el cual forma parte de la propuesta metodológica de formación de la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, Curso de Verano y Supervisión Continua, de Comala, Colima.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación que realicé tiene las siguientes características:

Es una **sistematización de experiencia profesional**, es decir, es una recuperación y reflexión teórica sobre una experiencia de formación profesional en la que participaron personas jóvenes y adultas.

Es un **estudio de caso** porque, como su nombre lo indica, se limita al estudio de un caso en particular; tiene un objeto de estudio limitado y concreto por lo que sus resultados no se pueden generalizar; el estudio se sitúa en un momento preciso y limitado en el tiempo y se describe exhaustivamente en su singularidad (JACOB, 1985).

Es **cualitativo** porque se interesa en la comprensión de los procesos y no sólo en los resultados. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos (MONTERO, 1984).

Para la realización de esta tesis tomé en cuenta diferentes técnicas de investigación como la observación, la entrevista y la encuesta, por lo que utilicé los respectivos instrumentos: guías de observación, guiones de entrevista y cuestionarios.

La investigación que llevé a cabo tuvo dos partes:

- a) **Investigación documental**, en la cual recopilé información acerca de la educación de las personas jóvenes y adultas, y sobre la formación de las y los técnicos en trabajo social; asimismo, busqué información sobre los talleres como alternativa de formación para las personas jóvenes y adultas. Esta indagación me permitió redactar el marco teórico.
- b) **Trabajo de campo**, en el que hice una evaluación diagnóstica sobre las causas por las que las y los egresados de la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, Curso de Verano y Supervisión Continua (ETS-VQ-CVSC) no logran hacer, inmediatamente después de que concluyen sus estudios, su Memoria que consiste en una sistematización de su práctica y es el documento recepcional para titularse.

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la realización de la investigación se pueden distinguir las siguientes etapas.

- 1) Recopilé y seleccioné la información teórica sobre: a) La formación de las y los educadores de personas jóvenes y adultas; b) La Escuela de Trabajo Social, Curso de Verano y Supervisión Continua y su propuesta metodológica para la formación de promotoras y promotores sociales en servicio en técnicas y técnicos en trabajo social; c) Los talleres de supervisión como estrategia de formación a partir de la reflexión sobre la práctica. Con esta información elaboré el Marco Teórico.
- 2) Realicé una evaluación diagnóstica del Taller Regional de Supervisión de la Ciudad de México, Distrito Federal, de la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, Curso de Verano y Supervisión Continua para conocer las causas por las que las y los estudiantes que terminaban la carrera de técnico en trabajo social no se titulaban de inmediato, para lo cual elaboré y apliqué cuestionarios y entrevistas tanto a las y los alumnos, como a las y los supervisores; asimismo, me apoyé en el cuaderno en el que se registraban las crónicas de cada sesión de los talleres que se llevaron a cabo. En el diagnóstico quedó claro que la causa principal de la escasa titulación era la falta de claridad y unificación en el proceso metodológico que concluye en la elaboración de la Memoria, que es el documento recepcional para la titulación.
- 3) Analicé los datos, reflexioné acerca de ellos y presenté los resultados.
- 4) Elaboré las conclusiones de la investigación.

En la siguiente página se muestra el esquema de la investigación.

PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Formación de los y las educadoras de las personas jóvenes y adultas en México

La Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, Curso de Verano y Supervisión Continua: Una alternativa de formación profesional para las y los técnicos en trabajo social

Los talleres de supervisión: una estrategia de formación a partir de la reflexión sobre la práctica

INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

(Construcción del Marco Teórico)



Evaluación del Taller Regional de Supervisión de la Ciudad de México, Distrito Federal, de la Escuela de Trabajo Social "Vasco de Quiroga", Curso de Verano y Supervisión Continua



RESULTADOS



CONCLUSIONES

TRABAJO

DE

CAMPO

Esta tesis tiene 4 Capítulos:

En el **CAPÍTULO I FORMACIÓN DE LAS Y LAS EDUCADORAS DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS** se presenta un panorama general de la educación de las personas jóvenes y adultas. Se hace referencia a las Cinco Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos que se han realizado hasta el momento, así como a diversas Conferencias sobre educación, a nivel internacional, que se han llevado a cabo a finales del Siglo XX, y los cuatro pilares de la educación que señala la Comisión Delors. Asimismo, se destaca la importancia de la formación de las personas jóvenes y adultas, y se subraya la necesidad de implementar metodologías participativas en los procesos de formación.

En el **CAPÍTULO II LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL VASCO DE QUIROGA, CURSO DE VERANO Y SUPERVISIÓN CONTINUA: UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LAS Y LOS TÉCNICOS EN TRABAJO SOCIAL** se explica la forma en que se realiza el proceso de formación profesional de las y los trabajadores sociales, que son educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas en servicio, en la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, Cursos de Verano y Supervisión Continua (ETS-VQ-CVSC), cuyas instalaciones se encuentran en Comala, Colima, lugar en el que se llevan a cabo los Cursos Intensivos de Verano, en tanto que la Supervisión Continua se efectúa en los Talleres Regionales de Supervisión, que tienen lugar en diferentes estados de la República Mexicana.

En el **CAPÍTULO III LOS TALLERES DE SUPERVISIÓN, UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN A PARTIR DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA** se hace la caracterización de los sujetos que participaron en los Talleres Regionales de Supervisión, que forma parte de la propuesta metodológica de formación de la ETS-VQ-CVSC, cuyo eje central es la recuperación y reflexión sobre las prácticas educativas de las y los participantes; asimismo, se describe la organización y la operativización de los mismos.

En el **CAPÍTULO IV EVALUACIÓN DEL TALLER DE SUPERVISIÓN** se explica la forma en que se llevó a cabo la evaluación del taller regional de supervisión en la Ciudad de México, Distrito Federal; se reflexiona sobre los resultados obtenidos, se comparten los alcances realizados durante la investigación y se agregan sugerencias dadas por alumnas, alumnos y egresadas, egresados.

Posteriormente, se incluyen las **CONCLUSIONES**.

Finalmente, se anotan las **FUENTES DE CONSULTA**, así como los **ANEXOS**.

CAPÍTULO 1 FORMACIÓN DE LAS Y LOS EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTOS

En este capítulo se presenta un panorama general de la educación de las personas jóvenes y adultas. Se hace referencia a las Cinco Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos que se han realizado hasta el momento (Elsinor, Dinamarca; Montreal, Canadá; Tokio, Japón; París, Francia; y Hamburgo, Alemania); así como a diversas Conferencias sobre educación, a nivel internacional, que se han llevado a cabo a finales del Siglo XX, y los cuatro pilares de la educación que señala la Comisión Delors.

Asimismo, se destaca la importancia de la formación de las personas jóvenes y adultas, se caracteriza a las personas adultas y sus distintas etapas vitales, y se subraya la necesidad de implementar metodologías participativas en los procesos de formación.

Finalmente, se ubica a la Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Supervisión Continua, lugar en el que se realizó la investigación que es el motivo central de esta tesis, como una institución de nivel medio superior que forma técnicos y técnicas en trabajo social.

1.1 SENTIDO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Como sociedades, vivimos hoy cambios profundos derivados de los procesos de globalización que se imponen a través de leyes, instituciones y prácticas que operan internacionalmente y cobran forma en la política neoliberal; las implicaciones de estos cambios son profundas y complejas desde el punto de vista económico, político, cultural y ecológico; de tal manera que con el término globalización estamos identificando un proceso que propone nuevas formas de pensar, de producir, de vincularse o de relacionarse.

En este contexto globalizador que opera bajo la forma de las políticas neoliberales (privatización y exclusión) se encuentra ubicada la mayoría de los procesos educativos, desde la educación básica hasta la superior, porque en determinados sectores sociales y de opinión cobra presencia el discurso de la deslegitimación de lo que es todavía un bien no del todo logrado, reduciéndolo a mercancía que se puede comprar y vender, cuando se trata de un derecho universal: la educación. No todos los cambios sociales que se realizan son beneficiosos, pero hay que reconocer que los cambios existen y deben ser afrontados, no ignorados; en el actual contexto, los procesos educativos adquieren una singular relevancia.

La educación exige que el ser humano esté integrado en su contexto, que sea capaz de tomar conciencia del tiempo, del espacio, de la historia; un ser activo,

creativo, crítico, reflexivo, actuando inteligentemente, en libertad y flexibilidad, comprometido en la transformación de sí mismo y de la sociedad.

De acuerdo con Paulo Freire (1969), la educación requiere de un ser humano...

“capaz de apoderarse de su potencial creador porque el ser humano, y solamente él, es capaz de trascender y se manifiesta en el acto de discernir y decidir su ser y quehacer en la historia, espacio y tiempo que le toca vivir”¹

Por ello, la labor del formador es una tarea delicada y de ética porque implica orientar procesos educativos estimando la influencia que tiene en el comportamiento humano, hállese del espacio físico como de las relaciones e interacciones que se dan entre las personas y el ambiente.

Es importante atender a la educación, concebida como un proceso de aprendizaje permanente desde el vientre materno hasta la muerte; desde el hogar, la escuela y el lugar de trabajo, es decir, la educación entendida como algo más que la mera interacción pedagógica maestro-alumno, a fin de comprender su inserción en la sustancial visión de mundo.

Pablo Freire define a la educación como:

“praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”².

De aquí que, en coincidencia con Ludojoski, se diga que:

“La educación del adulto debe posibilitar al sujeto la elaboración de una interpretación coherente y positiva de sí mismo, de manera que adquiera plena conciencia de su dignidad personal y de los valores que él es capaz de aportar al mundo que lo rodea. Además, contribuirá a que el adulto elabore una interpretación coherente del contexto socio-económico-cultural al que pertenece, para lograr así liberarse de todo tipo de alineación y transformarse en un factor activo de los cambios a operarse en él mismo. A partir de las exigencias de la educación permanente, la educación del adulto deberá de ofrecerle la oportunidad de adquirir, actualizar o perfeccionar los conocimientos o habilidades que le permitan incrementar su eficiencia profesional y lograr consecuentemente una mejora económica.”³

La educación demanda del diálogo como procedimiento (acción que se realiza y acompaña de conducta), y requiere del mismo nivel de información de los participantes, para favorecer el desarrollo de la capacidad de formular iniciativas y orientar soluciones, y permita que los y las alumnas sean protagonistas de sus procesos personales y grupales.

¹FREIRE Paulo (1999). *La educación como práctica de la libertad*. 48ª ed. Siglo XXI. México, p. 17

² *Ibidem*, p. 12.

³ LUDOJOSKY, Roque Luis (1986), *Andragogía*, Edit. Guadalupe, Buenos Aires, p. 58.

Atendiendo a la necesidad del diálogo como procedimiento que exige un mismo grado de información (derecho de igualdad), diremos con Pablo Freire que:

“Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. (...) El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos”.⁴

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) otorga a la educación un sentido global y permanente, lo que permite considerar a la educación de adultos como vehículo de formación para el propio individuo, a la vez que sirve de mejora a las sociedades.

Hasta la fecha se han realizado cinco Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos. En el siguiente cuadro se resume el contenido de dichas Conferencias:

N°	AÑO	LUGAR	CONTENIDO
I	1949	Elsinor (Dinamarca)	Aspectos curriculares, organizativos y de cooperación internacional.
II	1960	Montreal (Canadá)	La educación de adultos y la paz.
III	1972	Tokio (Japón)	Análisis de la educación de adultos desde la perspectiva del concepto de educación permanente.
IV	1985	Paris (Francia)	Análisis sistemático de la educación de adultos y su relación con: *El derecho a la educación. *La democratización. *La educación compensatoria.
V	1997	Hamburgo (Alemania)	Pautas para diseñar una educación de adultos con capacidad para ofrecer a los hombres y mujeres alternativas para enfrentar los desafíos actuales de la sociedad del conocimiento. Un sistema de formación organizado y dinámico que responda a las demandas sociales, laborales, económicas y culturales.

⁴ FREIRE, Paulo (1987). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. 15ª ed. Siglo XXI. México, p. 46.

En la última década, del siglo pasado, la UNESCO ha realizado diversas Conferencias sobre temas de interés y preocupación mundial; entre ellas, se celebró en Jomtien (Tailandia), en 1990, “La Conferencia Mundial de Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. El artículo 1º de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, dice lo siguiente:

1. “Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión, oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollarse plenamente, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura, y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el ambiente y de ser tolerantes con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.
3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad”.

La educación de adultos adquiere mayor relevancia a nivel internacional a finales del siglo XX con las Conferencias Europeas que concluyen con una Declaración, pero que no obliga a los países a su cumplimiento. Cada Conferencia responde a un lema alrededor del cual gira el desarrollo del contenido, por ejemplo:

- La I Conferencia Europea de Educación de Adultos se celebró en Atenas, Grecia, en junio de 1994, con el lema: “La educación de adultos, instrumento de desarrollo de los recursos humanos en la Unión Europea del año 2000”.
- En noviembre de 1994 tuvo lugar la II Conferencia Europea en Dresde, Alemania, con el lema: “La Educación de Adultos para vivir y trabajar en Europa”.

- La III Conferencia se celebró en España, en noviembre de 1995, con el lema: “Organización de un Sistema Integrado de Educación de Adultos”.
- La Cuarta Conferencia tuvo lugar en Florencia, Italia, en mayo de 1996, con el lema: “Hacia una sociedad del saber: orientaciones para una política de educación en la edad adulta”. E. Faure, presidente de la Comisión Internacional sobre Desarrollo de la Educación, presentó el informe en el que, apoyándose en estudios y reflexiones de la situación de la educación en el mundo a través del análisis de diversos países, pretendía aportar soluciones a los problemas planteados y dar pautas para que los países encaminaran sus políticas a conseguir el desarrollo de una educación de calidad que favoreciera la evolución y el progreso de las sociedades y que mejorase la calidad de vida de los ciudadanos.

El informe de Faure, titulado “*Aprender a ser*”, se apoya en cuatro postulados:

1. La existencia de una comunidad internacional heterogénea, con importantes diferencias culturales, políticas, sociales y económicas, pero con problemas comunes y con la necesidad de avanzar hacia una misma finalidad.
2. La aceptación de la democracia, entendida como el derecho de cada uno de los hombres y mujeres a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir, considerando que el medio para la existencia de la democracia es la educación.
3. El desarrollo completo de la persona en todos los ámbitos de su vida.
4. La educación ha de ser global y permanente para que la persona tenga la oportunidad de elaborar, a lo largo de su vida, un saber en constante evolución y de “aprender a ser”.

En los postulados del informe se le da el sentido permanente a la educación y se afirma que debe ser un proceso dinámico, en constante evolución y que debe hacerse extensiva a toda la vida de la persona.

Por otra parte, es conveniente destacar la importancia de los cuatro pilares de la educación, que destaca la Comisión Delors: *Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.

➤ ***Aprender a aprender***

El *aprender a aprender* implica aprender a conocer, que radica en los conocimientos como instrumentos que nos permiten la comprensión.

La adquisición del conocimiento se nutre con la experiencia y la práctica reflexionadas porque, como dice Graciela Messina:

“Al concebir la práctica como un espacio cargado de saberes, estamos reconociendo otra manera de hacer teoría y también una manera más democrática y plural de concebir la producción del conocimiento. Estamos demostrando que el conocimiento es parte de la práctica y no algo que se ‘debe’ consumir o adquirir como aparte de ésta y además para organizarla. Estamos recuperando también el sentido de utilidad del conocimiento para los propios educadores.”⁵

Por lo tanto, la reflexión desde la práctica es una forma de aprender y enseñar.

Por su parte, Silvia Schmelkes (2000) expresa que:

“El incremento del saber permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio”.⁶

El aprender a aprender supone ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento, el análisis y la reflexión. *El aprender a aprender* es indisoluble con el *aprender a hacer*.

➤ **Aprender a hacer**

Tiene que ver con la formación profesional que favorece la adquisición de las competencias laborales y, en la enseñanza, a los y las alumnos a poner en práctica sus conocimientos, saberes y aprendizajes

En el aprender a hacer es importante considerar la experiencia y saberes que las personas jóvenes y adultas traen consigo, porque muchas veces desempeñan prácticas laborales; dicho de otra manera, están cotidianamente realizando trabajos profesionales que les capacita y les hace competentes en su ejercicio diario; por lo que la tarea de formación consistirá en aportar elementos teóricos-metodológicos que favorezca la reflexión a partir de sus prácticas para afianzar sus conocimientos y profesionalizarse ejerciendo sus trabajos más eficazmente.

➤ **Aprender a vivir juntos**

La educación tiene en su misión enseñar la diversidad, el respeto, la tolerancia, el contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre

⁵ MESSINA, Graciela (2002) *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica*. Cátedra Jaime Torres Bodet 2002, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, pp. 104-105.

⁶ SCHMELKES, Silvia (Coord.) (2000). “Documentos Internacionales sobre Educación de Adultos (1979-1997)”, en: *Antología Lecturas para la Educación de los Adultos*. Tomo I. Noriega. México, p. 209.

todos los seres humanos, en la importancia de la colaboración y la participación, en la construcción de la sociedad y los ambientes humanos y ecológicos.

El aprender a vivir juntos implica propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje que capacite seres humanos críticos, reflexivos, creativos, propositivos y responsables, libres en la toma de decisiones y buscando el bien común, también implica implementar metodologías participativas que ejercite en la participación y búsqueda de soluciones conjuntas que formen en la equidad y la justicia.

➤ **Aprender a ser**

El aprender a ser requiere del desarrollo global del ser humano que facilite el autoconocimiento, autoconcepto, etc., para alcanzar la autoestima y su identidad personal y profesional que favorezca su ubicación en la historia con mayor armonía consigo mismo, de tal manera que su proyección en la sociedad al desempeñarse en cualquier tiempo y espacio resulte favorable a los demás.

Todos los seres humanos tienen la posibilidad de alcanzar la realización personal.

La educación de adultos cobra su significado dentro de un proceso que tiene continuidad en el tiempo y que no se limita a las etapas previas a la edad adulta, sino que es a lo largo de la vida. La necesidad de la educación de adultos es indiscutible, la realidad de su existencia es un hecho.

En 1997, en la Conferencia de Hamburgo, Alemania, se analizaron diez temas relacionados con la educación de adultos bajo una perspectiva de futuro:

1. Educación de adultos y democracia.
2. Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos.
3. Asegurar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica.
4. La mujer, el género y la educación de adultos.
5. La educación de adultos y el cambiante mundo del trabajo.
6. La educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población.
7. Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de información.
8. La educación para todos los adultos: la capacidad de diferentes colectivos.
9. Los aspectos económicos de la educación de adultos.
10. Fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacionales.

La educación de adultos es un proceso que parte de sus intereses, motivaciones y experiencias, en él se generan aprendizajes significativos para la vida y se buscan alternativas de solución a sus problemas y/o necesidades que les presenta el hoy de la historia. La importancia de la educación de adultos lleva a confirmar el valor de la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, razón de ser de la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, Curso de Verano y Supervisión Continua, que tiene como fin formar a los y las educadoras sociales que se desempeñan como promotores(as) en sus diferentes comunidades y/o instituciones, lo que les hace ser educandos y educadores al mismo tiempo.

1.2 LA FORMACIÓN, BASE DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Al hablar de educación se está hablando de un problema y una necesidad en las sociedades, sobre todo en los países en desarrollo como es el caso de México, pero más todavía al hacer referencia a la educación de personas jóvenes y adultas porque vivieron ya la exclusión, por distintas causas, de un sistema educativo, por lo que participan en la conocida “educación de adultos” que ocupa una posición marginal como resultado de las políticas públicas que han dado prioridad a la educación de la población en edad escolar.

María Berteley (2003) afirma que aunque un campo temático, como es el caso de la educación de adultos, pudo haber experimentado una significativa consolidación en el ámbito de las políticas públicas impulsadas en la última década, no ha trascendido su lugar marginal y/o emergente en la definición del currículo escolar o en términos académicos. La educación de adultos es un campo institucionalmente consolidado y, a la vez, emergente en sentido académico por su errónea identificación con alfabetización de adultos en educación básica, por lo que se hace cada vez más urgente el campo de la formación.

La formación en la educación de adultos es la base que impulsa la educación de los y las educadoras de adultos como educandos(as) y educadores(as), lo que implica un proceso de reflexión de la práctica y la teoría que permite cambios que involucra a todo el ser humano en su ser y quehacer, lo cual quiere decir que requiere, entre otras cosas, el cambio de actitud en sus relaciones y contexto, por lo que la reflexión es una estrategia que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación del ser humano ha de conducir al desarrollo ponderado de todas las facultades específicas del mismo; pero este desarrollo debe, además, hacerse a través de la propia ejercitación del educando.

El área de formación de educadores y educadoras de adultos es parte del campo de la educación de las personas jóvenes y adultas; lo cual implica ver la formación como un proceso de enseñanza-aprendizaje que parte de la práctica, se reflexiona confrontando elementos teóricos para volver a la misma con una nueva propuesta de trabajo.

La educación de las personas jóvenes y adultas tiene como acción prioritaria la formación, por ejemplo: la formación para el empleo, que tiene como objetivos fomentar la formación profesional inicial; actualizar la formación laboral de personas en situación de empleo y promover la formación para el empleo de personas desempleadas; formación para el conocimiento de otras lenguas; formación para el ocio y el tiempo libre, para facilitar el cambio de actitud ante la organización del tiempo libre; formación para el uso de nuevas tecnologías, en el ámbito profesional y para conseguir información con el fin de organizar espacios formativos para el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito profesional o de desarrollo personal, para favorecer una actitud crítica que facilite el análisis de la información recibida a través de los medios de comunicación y aplicar las nuevas tecnologías para conseguir información.

Otros aspectos de formación son en la participación para promover y facilitar la participación de las personas jóvenes y adultas en las instituciones democráticas, y en otras organizaciones sociales, culturales, sindicales y políticas, así como la formación para la integración y la igualdad de oportunidades con el objeto de favorecer el desarrollo de actitudes de respeto y aceptación hacia las diferencias culturales, razas, etnias, lenguas, etc., establecer mecanismos de integración social de las personas diferentes y desarrollar actitudes de tolerancia, y evitar la discriminación y exclusión de las personas por razón de sexo, raza y lengua, situación económica, etc.

Asimismo, es importante la formación en la conservación de la salud y el medio ambiente para despertar el interés por los problemas medio-ambientales, promover actitudes para apoyar programas dirigidos a la conservación del medio ambiente y diseñar programas dirigidos a la práctica de actividades saludables, al cuidado de la alimentación y a la eliminación del consumo de sustancias que deterioren la salud.

Por último, podemos ubicar la formación media y superior para personas jóvenes y adultas que desean obtener una titulación académica; actividad de interés por el tema de estudio al que se refiere este trabajo; por tal motivo, es importante ubicar la concepción de formación de la cual parte la investigación que llevé a cabo.

1.3 CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

De acuerdo con Jabonero *et al* (1999):

“La formación es un proceso y estado en el que el individuo se hace poseedor de conocimientos y habilidades, junto con la capacidad de coordinación e integración en su proyecto existencial; la formación permanente es el sistema global e integrador de educación, recurso inagotable, proceso continuo que abarca todas las dimensiones de

la vida con el fin de mejorarla, de tal manera que dicho proceso y estado se extiende a lo largo de la vida".⁷

La formación, como proceso permanente a lo largo de la vida, lleva consigo experiencias e intereses que permiten obtener, a las personas adultas, aprendizajes significativos porque constantemente hacen:

- "Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva.
- Orientación hacia aprendizajes relacionados con experiencias, hechos u objetos.
- Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores".⁸

En los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas se provocan relaciones intensas entre los motivos por aprender y los aprendizajes, de aquí que algunas de las motivaciones que los mueven con mayor frecuencia a aprender pudieran ser de tipo extrínsecas e intrínsecas.

De acuerdo con los autores citados:

"Las *motivaciones extrínsecas* hacen referencia a la necesidad de dar respuesta a situaciones externas como:

- La búsqueda de soluciones a problemas o necesidades concretas, -satisfacción de necesidades-.
- Readaptación profesional a causa de los cambios que se producen en el sistema productivo.
- La acumulación de saberes, estímulo para la promoción profesional.
- Para ayudar a los hijos en los estudios".⁹

Por otra parte:

"Las *motivaciones intrínsecas* responden a la necesidad de todo ser humano por experimentar la autorrealización en cualquier lugar y situación de la vida, por lo que se pueden mencionar las siguientes:

- La satisfacción personal, aumento de autoestima y autoconcepto.

⁷ JABONERO, Mariano. LÓPEZ, Inmaculada y NIEVES, Remedios (1999). *Formación de Adultos*. Síntesis. Madrid, p 27.

⁸ *Ibidem*, p. 43.

⁹ *Ídem*.

- Sentido amplio de la vida, ruptura con rutinas.
- Aumentar la seguridad en sí mismo y proyección profesional.
- Tener elementos para actuar ante los cambios sociales".¹⁰

Algunos factores que condicionan y dificultan el aprendizaje en el proceso de formación de las personas adultas pueden ser:

- "Las limitaciones de acuerdo con la etapa vital del período. Acrecientan el miedo al fracaso e influyen las experiencias de éxito y de fracaso.
- Temor a la inutilidad del esfuerzo, creyendo que se va a olvidar.
- Regresiva tendencia conservadora, resistencia al cambio.
- Estereotipos sociales que excluyen la formación permanente.
- Responsabilidades familiares, de trabajo, sociales, limitan tiempo para el aprendizaje, fatiga, tensión nerviosismo.
- Pérdida de la capacidad física para el esfuerzo y la necesidad de tiempo para la recuperación".¹¹

En la formación de las personas adultas se pueden considerar y aplicar las siguientes ideas básicas del modelo constructivista:

- "La adquisición de nuevos conocimientos por el adulto es la consecuencia de un proceso constructivo basado en tres factores: el contexto en el que se aprende, la actividad generada en la resolución del problema que se plantea con el nuevo conocimiento, y el apoyo que prestan los conocimientos anteriores y la experiencia de cada sujeto.
- La realidad, o sus elementos, se va conociendo como consecuencia de las acciones de transformación que sobre ella realizan los sujetos. La realidad es resistente a la acción antes descrita y esa resistencia es, precisamente, el elemento favorecedor del aprendizaje.
- Los conocimientos deben ser asimilados de manera correcta y para ello es preciso que cada persona descubra por sí misma su propio proceso de construcción del conocimiento. Este conocimiento va a ser tanto de un proceso de introspección personal, como de plantear la acción sobre la realidad, ya sea de una manera real, abstracta o simulada, para con ese procedimiento tomar conciencia de ella y, a la vista de los resultados, modificar el conocimiento si así fuera preciso".¹²

¹⁰ *Ibidem*, p. 44.

¹¹ *Ibidem*, p. 45.

¹² *Ibidem*, pp. 45-46.

La tarea de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas debe considerar en su accionar cotidiano no sólo los contextos, también las características que identifican a la persona adulta en la sociedad.

1.3.1 Las personas adultas y las distintas etapas vitales

En los procesos de formación es importante considerar a las personas adultas en su dimensión de ser humano.

Etimológicamente, la palabra adolescente y la palabra adulto tienen la misma raíz latina "*adolescere*", que significa *crecer*. Adolescente es "*el que está creciendo*". La palabra adulto se forma con el pasado participio del verbo *crecer*, por lo que significa "*el que ha crecido*".

Ludojoski (1986) propone los siguientes criterios para definir a la persona adulta:

✓ *Aceptación de responsabilidades*

El adulto toma decisiones después de haber analizado los pros y los contras, y asume las consecuencias que de ello se derivan. Esto implica un alto grado de autonomía personal, ya que aceptar responsabilidades no es aceptarlas en casos concretos, en hechos aislados, sino de forma global.

En este sentido, la llegada a la adultez no coincide con una edad determinada y varía según las sociedades, las épocas, la clase social, el medio natural y la trayectoria personal de cada individuo.

✓ *Razonamiento*

El razonamiento frente al predominio de los impulsos sentimentales, a menudo llenos de pasión y empuje, pero faltos de realismo y, por tanto, eventuales y tornadizos.

Aunque, evidentemente, no se puede desligar la razón y el sentimiento, en la edad adulta se supone que se tiene una visión más realista de la vida, al tiempo que se asume la vida desde una concepción más social y general, superando el individualismo e intimismo que define la época adolescente.

✓ *Equilibrio de la personalidad*

Todas las dimensiones que conforman al ser humano han llegado a su pleno desarrollo y discurren de forma integral e integrada: la razón, el sentimiento, lo moral, la sexualidad...

Ferrán Miguel (1997), quien a su vez cita a J. Gagey, menciona las características básicas de las personas adultas, las cuales se presentan en el siguiente cuadro.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LAS PERSONAS ADULTAS	
En lo físico	Un cuerpo desarrollado de forma estable que es aceptado de manera satisfactoria por el sujeto.
En lo psíquico	Una alta capacidad de comprensión que, progresivamente, servirá para compensar la paulatina pérdida de asimilación.
En la personalidad	Plena responsabilidad sobre los propios actos y una conducta autónoma y realista.
En lo afectivo	Amplia capacidad para percibir y responder adecuadamente a los sentimientos de cuantos le rodean.
En lo profesional	Pueden fijar objetivos a medio y largo plazo, organizarse la vida en función de ellos y mantenerse de manera perseverante en ese camino.

Con lo expuesto anteriormente se puede decir que las personas adultas tienen aproximaciones a las características básicas arriba señaladas porque el ser humano está en constante evolución y la vida es un constante devenir y nada es estático ni absoluto.

De acuerdo con Jabonero *et al.* (1999):

“La sociedad actual lleva a definir al adulto como aquella persona que se ha independizado (de los padres), que se enfrenta a la vida de forma autónoma, individualmente o en colaboración con otro, creando su propio núcleo familiar”.¹³

El concepto de persona adulta también debe ser analizado desde una perspectiva sociológica, ya que es siempre parte de un modelo social, cada sociedad lo puede situar en unos períodos cronológicos diferentes, con distintos roles, responsabilidades y atribuciones; en términos jurídicos, podríamos afirmar que cada sociedad cuenta con un propio estatuto de la persona adulta, que asigna esa condición a sus miembros sin coincidir con otras en los momentos cronológicos o psicológicos en que se produce esa asignación.

¹³ *Ibidem*, p.26.

Para definir las características de cada una de las distintas edades de la vida adulta, podemos recurrir a lo descrito por R. Ramírez y F. Sanz (1994):

- ✧ Edad *cronológica*: Es el tiempo transcurrido desde el nacimiento.
- ✧ Edad *biológica*: según los niveles de madurez.
- ✧ Edad *psicológica*: de acuerdo con la maduración de los procesos cognitivos, emotivos, etc.
- ✧ Edad *funcional*: medida por la capacidad de adaptación a las exigencias sociales.
- ✧ Edad *social*: relacionada con roles distintos, las expectativas personales y los hábitos particulares.

Es importante considerar que el concepto de edad se ve fuertemente modificado por otros factores, como clase social, sexo, nivel económico, etc.

Lo descrito anteriormente va a determinar las distintas etapas de la edad adulta que a continuación señalan Ramírez y Sanz:

a) Primera edad adulta

Comprende el período vital que se inició con el final de la adolescencia y concluye a los 25 ó 30 años. Es una etapa fronteriza cuya duración es variable según los modelos sociales con una tendencia cada vez más acusada: cuanto más desarrollado es el contexto socioeconómico, más se dilata su comienzo y se aplaza su final. En ella se producen buena parte de los ritos iniciativos de la condición de adulto y del ejercicio de responsabilidades: cívicas, sociales, familiares, profesionales, etc.

b) Edad adulta media

Comprende el período de tiempo que se inicia con el fin de la anterior y alcanza hasta los 40 ó 45 años. Es una etapa de plena responsabilidad social y profesional, en la que se consolidan situaciones laborales, familiares, de residencia, sociales, etc. Al concluir este período vital comienzan a aparecer síntomas de declive físico.

c) Edad madura

Puede abarcar desde los 45 años hasta los 60 ó 65 y suele caracterizarse por el mantenimiento de los roles sociales ya adquiridos y por la paulatina reducción de las dependencias y responsabilidades familiares como consecuencia de la mayoría de edad y emancipación de los hijos. Esta progresiva autonomía

incrementa el bienestar y la capacidad de proyección de esta edad, a pesar de la lenta, pero paulatina, pérdida de facultades físicas.

d) La prejubilación

Es un concepto reciente que se ha vulgarizado con gran rapidez debido a la puesta en práctica de políticas laborales con esa denominación. Ocupa un período situado entre los 60 y 65 años, aproximadamente, caracterizándose por mantener unos intereses vitales más difusos y menos centrados en lo profesional, como venía ocurriendo en etapas anteriores. Junto con la continuada disminución de la capacidad física, se incrementa el interés y la valoración de otras alternativas vitales, especialmente las relacionadas con el empleo del ocio.

e) Jubilación

A partir de ella, que en una sociedad como la nuestra podemos situar a partir de los 65 ó 70 años, se acentúa la pérdida de facultades físicas y, progresivamente, se incrementan las relaciones de dependencia. La actividad vital queda limitada al mantenimiento personal, las relaciones sociales y al ocio. Cuando llega el momento de la pérdida de independencia de vida autónoma es cuando se puede afirmar que se ha entrado en la senectud.

En el proceso evolutivo se consideran que, a lo largo de la vida, existen dos factores intrínsecos al sujeto y fundamentales para su aprendizaje, que van a modular consecuentemente su capacidad de apertura hacia el entorno y la adquisición de nuevos saberes. Son dos factores que para las y los educadores tienen valor especial por su relación directa con la significatividad; esos factores son:

1. *Factores físicos*, entre los que destacan la visión, la capacidad auditiva, el control motriz, tanto grueso como fino, y el tiempo transcurrido en la generación de respuestas ante cualquier tipo de estímulo. Es necesario saber que todos estos factores van a registrar constantes y continuas pérdidas a partir del final de la edad adulta media, pérdidas que, sin embargo, van a ser compensadas durante largo tiempo con las estrategias intelectuales o sociales que proporciona la madurez.
2. *Factores intelectuales*, se podría pensar que el deterioro intelectual lleva un proceso parejo con el físico, incurriendo, si así se hiciera, en un completo error. La inteligencia de los adultos es concebida en estos momentos como un complejo conjunto de destrezas y saberes donde, a su vez, pueden distinguirse:
 - *Inteligencia fluida*: relacionada con estructuras del sistema nervioso. Tiene un crecimiento rápido que concluye aproximadamente hacia los 20 años, momento a partir del cual se inicia su declive. Depende de la base fisiológica del sujeto y la podemos definir como la

capacidad cognitiva básica y general, no asociada ni a conocimientos ni a experiencias ni a habilidades.

- *Inteligencia cristalizada*, aquella que comprende las habilidades y saberes relacionados con la cultura propia, la experiencia personal y la inteligencia colectiva; es mayor cuanto más importante es la formación del sujeto y la culturización de la sociedad. Comprende conocimientos culturales y sociales, así como estereotipos y modelos intelectuales adquiridos y consolidados tales como la información general, el vocabulario, la capacidad para reproducir hipótesis y procedimientos, la posibilidad de completar percepciones incompletas, etc.

La inteligencia cristalizada se apoya en la experiencia, mientras que la fluida lo hace en la dotación fisiológica.

Otro de los factores que sufre importantes cambios a lo largo de la vida adulta es la memoria, cambios que tienden de manera constante hacia un progresivo deterioro. Existen, como es sabido, dos tipos de memoria:

A. *Memoria de evocación*, o de los recursos lejanos en el tiempo.

B. *Memoria de fijación*, relativa al recuerdo de lo acaecido a corto plazo.

El deterioro es siempre más acusado en la memoria de fijación, frente a la de evocación.

Es evidente que las características de cada momento de la vida adulta difieren de manera significativa, tanto por motivos de orden físico, intelectual, como emotivos o sociales. Es, sin lugar a dudas, una cuestión de especial importancia para la formación de adultos, ya que cualquier programa o iniciativa deberá construirse a partir del conocimiento de esa realidad.

En todo proceso de formación de las personas jóvenes y adultas es necesario poner especial atención a los intereses, necesidades y motivaciones de los mismos en las ofertas formativas. También es importante considerar que dichas personas aprenderán si los aprendizajes responden a sus intereses, necesidades y/o motivaciones.

1.3.2 Importancia de implementar metodologías participativas en los procesos de formación de las personas jóvenes y adultas

En los procesos de formación de las personas jóvenes y adultas es necesario implementar metodologías participativas que operen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que estén constituidas sobre la base de actividades individuales, en pequeños grupos y con el grupo total, manteniendo el eje que se

estructura pedagógicamente en la acción: se aprende haciendo sobre un proyecto concreto de trabajo en grupo, donde nadie puede desempeñar un rol pasivo-simple como receptor; se trata de aprender a construir juntos, y juntos decidir el rumbo de nuestros procesos. De aquí que el trabajo en taller sea una técnica que favorece dichos procesos de formación.

Los antecedentes que dieron origen a lo que se denomina la metodología de taller han sido las diversas corrientes de pedagogía activa: las pedagogías participativas, los grupos operativos, la pedagogía humanística de Carl Rogers; las experiencias participativas en la educación para adultos de Paulo Freire; los aportes de José Bleger con los grupos de aprendizaje, la investigación participativa, etc. (López Carlos, 1993).

Según señala Artur Parcerisa (1999), la participación en el taller requiere una asistencia regular, por lo que es recomendable establecer un acuerdo con el o la estudiante y su familia en tal sentido. Lo ideal es que los participantes vayan asumiendo progresivamente un protagonismo en la gestión del taller.

En este modelo de aprendizaje, el que enseña debe estar dispuesto a acompañar y no a dirigir ni a conducir, a animar al diálogo y reflexionar en conjunto. En consecuencia, aprender con los que aprenden, pero fundamentalmente, estar dispuesto a ceder el rol protagónico al grupo, para convertirse en un facilitador, en un coordinador del proceso grupal.

Con base en esta metodología participativa la supervisión de los talleres ofrece los recursos que permiten a los y las trabajadoras sociales realizar su trabajo con eficacia, ayuda a mantener la profesionalización, a consolidar su identidad profesional y los hace capaces de realizar la autoevaluación de sus acciones y autocrítica, por lo tanto, el y la supervisora tienen la responsabilidad de crear un ambiente que favorezca el aprendizaje, saber qué es lo que debe aprender y cómo enseñarlo.¹⁴

1.4 LA FORMACIÓN DE LAS Y LOS EDUCADORES QUE CURSAN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: UN CAMPO DE ACCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

La formación de educadores que cursan la educación media superior es un campo de acción de la educación de las personas jóvenes y adultas porque favorece que las personas que trabajan como educadores de personas jóvenes y adultas tengan acceso a la educación formal en instituciones de educación media superior y puedan obtener un título profesional.

¹⁴ FERNÁNDEZ Barrera, Josefina (1997). *La supervisión en el trabajo social*. Paidós. Barcelona, p. 48.

La experiencia de formación en la que participé la realicé con personas que eran educadores y educadoras de jóvenes y adultas, en servicio, y estudiaban, al mismo tiempo, en el nivel medio superior; por tal razón, es conveniente abordarla como un campo de acción de la educación de las personas jóvenes y adultas. Vale la pena subrayarlo porque es común que las personas al escuchar hablar de la educación de adultos de manera automática la asocien con la alfabetización o con la educación básica, perdiendo de vista que la educación de las personas jóvenes y adultas también se realiza en otros niveles como, en este caso, el medio superior por tratarse de una institución educativa que profesionaliza a Técnicas y Técnicos en Trabajo Social.

La Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga” Curso de Verano y Supervisión Continua es un proyecto alternativo de educación que profesionaliza a promotoras y promotores sociales otorgándoles el título de Técnicas o Técnicos en Trabajo Social. Para su proceso de formación se han diseñado dos estrategias de formación a lo largo de los tres años de la carrera: una es el *Curso Intensivo de Verano*, que se realiza durante mes y medio, de julio a agosto; la otra son los *Talleres de Supervisión* que se llevan a cabo de septiembre a junio, en los lugares de la práctica social de los y las alumnas; en dicha experiencia de formación se habla de proceso de enseñanza-aprendizaje porque es a partir de colectivizar las experiencias, saberes, reflexiones, etc. que se generan conocimientos.

La titulación es la culminación de la etapa de su formación profesional inicial, pues lo que sigue, de ahí en adelante, es su proceso de formación permanente. Para titularse, las y los estudiantes requieren elaborar una Memoria, que es su documento recepcional, en el que presentan la sistematización de su práctica profesional y plantean una nueva propuesta de trabajo. En la Memoria explican la metodológica que utilizaron, y a través de su escrito manifiestan su capacidad de análisis, reflexión, teorización, así como la elaboración de propuestas estructuradas metodológicamente como alternativa a una problemática social investigada. Por lo tanto, la titulación acredita los conocimientos teóricos-metodológicos para desempeñarse como profesionales del Trabajo Social.

Las y los promotores sociales en sus prácticas cotidianas se desempeñan como educadoras y educadores sociales, con personas jóvenes y adultas, por lo que hay una heterogeneidad en su formación, niveles, funciones, concepciones, enfoques, experiencias de educación, etc. Es claro que las y los educadores son sujetos con capacidad de transformación, sujetos que construyen conocimientos de manera personal y colectiva con el grupo de trabajo, porque enseñando es que aprenden y aprenden enseñando, en este proceso se transforman a sí mismos y transforman la realidad.

La formación de personas jóvenes y adultas exige una manera de ser propia del docente; en primer lugar, éste se convierte en facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en relaciones de igualdad, justicia, democracia, entre otras, lo cual implica actitudes de confianza, diálogo, respeto y tolerancia en el convivir y compartir dentro del caminar construyendo juntos. Dichas exigencias

hablan de la necesidad de tener una pedagogía que considere las características específicas de la edad y la etapa que viven; es aquí donde se considera válida la propuesta andragógica y la importancia de trabajar con metodologías participativas en los procesos grupales e individuales.

La Andragogía es un enfoque teórico de la educación de adultos que plantea los siguientes supuestos:¹⁵

1. Los seres humanos son seres sociales, lo cual significa que su naturaleza deriva de sus interacciones o transacciones dentro de sus contextos sociales e históricos; por lo tanto, mientras que contribuyen hacia la creación de sí mismos, la sociedad y la historia, son en turno influidos por lo que ellos y otros han creado, es decir, el contexto completo.
2. Una persona adulta que piensa, aprende y reflexiona críticamente, es un ser social más adecuado.
3. El potencial para el desarrollo continuo del pensamiento, de los sentimientos, y del yo durante la adultez necesita un cambio cualitativo en el pensamiento y estructuras de pensamiento.
4. El pensamiento creativo y crítico es preferible a la recepción acrítica del pensamiento de otros, porque esos modos de pensamiento fomentan el desarrollo completo del adulto.
5. El pensamiento creativo y crítico es fomentado más apropiadamente por la combinación de aprendizaje en grupo y aprendizaje individual autodirigido.
6. Una reintegración continua de los dominios cognitivos y afectivos es ingrediente esencial para el aprendizaje efectivo del adulto.
7. El conocimiento puede ser visto como un sistema abierto y como un sistema cerrado. Cuando se ve como un sistema abierto, se trata de algo a lo que el educando le puede agregar o que puede ser alterado por pensamiento crítico. Aun cuando se perciba como un sistema cerrado, se trata de algo que puede ser usado por el educando para resolver problemas o para crear nuevos sistemas.
8. El aprendizaje incluye pensamiento, descubrimiento, averiguación, reflexión crítica y respuesta creativa.
9. La educación no trata de transmisión, sino más bien de selección, síntesis, descubrimiento y diálogo.

¹⁵ GRUPO ANDRAGÓGICO DE NOTTINGHAM 1983. *Hacia una Teoría de la Andragogía*. Tr. Esperanza Martínez Palau. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie: Educación de Adultos N° 2. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Estos supuestos (según el Grupo Andragógico de Nottingham 1983) implican promover que las personas adultas sean los originadores de su propio pensamiento y sentimientos; y coincide con la noción de Freire de que más que “adaptar” a la gente a la sociedad es importante integrarla y que tenga un pensamiento creativo.

Dentro de un enfoque andragógico, el grupo de educandos, incluyendo al tutor, negocia los procedimientos, el currículum, los objetivos, los métodos de aprendizaje y los medios a través de los cuales serán evaluados tanto el proceso como los productos del aprendizaje. La negociación implica que todos los miembros del grupo compartirán el poder, así todos toman las decisiones en la dirección del proceso de aprendizaje, y en la aportación de recursos para las experiencias de aprendizaje.

En este contexto se ve al tutor-facilitador como alguien que tiene tanta necesidad y potencial para el aprendizaje y desarrollo, como los otros miembros del grupo; y es muy importante que los integrantes del grupo se vean a sí mismos y a cada uno de los otros como facilitadores del aprendizaje; por tanto, en el enfoque andragógico cada persona juega dos papeles importantes, que son asumidos simultáneamente, es decir, de educador y de educando, o a lo que Freire se refiere como educador/educandos y educando/educadores.

El papel que ha tenido la Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Supervisión Continua (ETS-VQ-CVSC), ha sido muy importante en la profesionalización de técnicas y técnicos en trabajo social. Ha promovido procesos de formación de promotoras y promotores sociales en servicio que realizaban su labor de manera empírica y que, posteriormente, lo han hecho de manera más fundamentada.

Precisamente, en el siguiente Capítulo se hablará ampliamente acerca de la contribución de la ETS-VQ-CVSC como una alternativa de formación profesional para las y los técnicos en trabajo social.

CAPITULO 2. LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL VASCO DE QUIROGA, CURSO DE VERANO Y SUPERVISIÓN CONTINUA: UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LAS Y LOS TÉCNICOS EN TRABAJO SOCIAL

En este capítulo se explica cómo fue el origen y el desarrollo de la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga Curso de Verano y Supervisión Continua (ETS-VQ-CVSC), institución educativa donde se desarrolló la investigación motivo de esta tesis. La ETS-VQ-CVSC constituye una alternativa de formación profesional para las y los promotores en servicio que, a partir de la recuperación y reflexión sobre sus prácticas, entran en un proceso de profesionalización como técnicas y técnicos en trabajo social, por tal motivo, se presentan, en primer término, los antecedentes del trabajo social y el proceso de formación que le antecede en otras instituciones educativas; posteriormente, se hace una descripción de la Escuela, la forma en que trabaja, su plan de estudios, y su relación con la educación de personas jóvenes y adultas.

En 1978, la ETS-VQ-CVSC inicia sus actividades como una alternativa de formación profesional de educadores, llamados 'promotores sociales' que desempeñan cotidianamente labor social en sus diferentes comunidades, sobre todo, rurales e indígenas, el objetivo principal de dicha institución era contribuir al fortalecimiento de los procesos sociales para colaborar en la transformación del país.

Ser una alternativa de formación en el contexto histórico implicaba romper con los esquemas formales y funcionalistas de ser escuela, por eso ésta se instituye con un diseño distinto: se parte de las prácticas previas de las(os) promotoras(es) sociales para reflexionarlas desde dos estrategias de formación, el curso intensivo de verano y la supervisión de las prácticas en sus lugares de trabajo, en ambas estrategias la técnica de enseñanza es el taller como método participativo.

El formar a educadoras(es) sociales desde la diversidad de prácticas y proyectos de trabajo requirió no sólo de una organización y metodología particular para cubrir dicho objetivo, sino que permitió salir de los esquemas de formación como lo estaban haciendo otras instituciones que también otorgaban el título de Trabajo Social, mismas que se limitaban a formar a Trabajadoras(es) Sociales con un enfoque funcionalista como se podrá observar en los siguientes apartados.

2.1 ANTECEDENTES DEL TRABAJO SOCIAL

El propósito de este apartado es constatar cómo el Trabajo Social, desde sus orígenes, se basó en principios cristianos de caridad y limosna, Aída Valero lo confirma al decir que antes de 1932 la beneficencia pública y privada no se habían podido liberar del todo de los antiguos conceptos de caridad y limosna. También lo valida Boris Lima al referir que el origen del Trabajo Social se encuentra asociado a la caridad y filantropía, principios que continúan presentes al desempeñar el Trabajo

Social con funciones asistencialistas y ubicarse como intermediario entre el Estado y la sociedad, limitando su ser y hacer profesional para favorecer el funcionamiento social.

Caridad y limosna fueron el fundamento, en el Occidente, de aquellas instituciones que realizaban acciones a favor de los más necesitados, actividades de asistencia nacidas del sentimiento religioso judeocristiano y de los valores tradicionales del cristianismo que representan la preocupación por el bienestar social y marcan la etapa profesional: *benéfica asistencial* del Trabajo Social.¹⁶

En 1899, en Holanda surge la primera Escuela de Trabajo Social a partir de la necesidad de sistematizar y organizar la ayuda a los necesitados, posteriormente se extendieron a varios países de Europa y muy pronto a los Estados Unidos de América.

En América Latina se mantenía una sociedad con restos feudales, con una organización fuertemente jerarquizada y polarizada, la riqueza y el poder conservaron nexos muy fuertes con capitales extranjeros que fueron llevando a la existencia de un gran número de pobres en estos países y al crecimiento de los problemas sociales, lo cual llevó a la clase poderosa a ofrecer alternativas que no desestabilizaran aún más a la sociedad. De aquí que el trabajo social fuera visto en su papel de 'ajustador y adaptador social' que se guiaba por la filosofía positiva de la realidad, que buscaba en aquella época impregnar la conciencia de los hombres con una concepción del desarrollo armónico y evolutivo que iba a llegar por sí solo, razón por la que su búsqueda no tenía por qué ser a partir de actos 'negativos o apresurados', mismos que con la práctica del trabajo social se tendrían que evitar (Mendoza Rangel, 1996).

Se confirma que el Trabajo Social desde su génesis responde a un movimiento reformista con filosofía positivista, como lo señala René Dupont al mencionar que el Servicio Social (nombre anterior al Trabajo Social) se fundamenta en la negación de los antagonismos del modo de producción capitalista (Sánchez Mejorada, 1998:12).

En 1925, en nuestro continente Americano, en Santiago de Chile, por iniciativa del doctor Alejandro del Río, se funda la primera Escuela de Trabajo Social con una fuerte influencia de las instituciones belgas y francesas.

En México se ubican como experiencias de trabajo social, aunque no fueron reconocidas como tales, las instituciones de caridad y beneficencia creadas durante la Conquista y la Colonia, las cuales, por su práctica en los talleres artesanales, las cajas de comunidad y las cofradías, fueron verdaderas acciones del trabajo social (Valero, 1994:20).

¹⁶ ASOCIACIÓN NACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES (1977). *Revista Trabajo Social*. Nº 1, México.

Después de la Revolución, México se enfrentó a graves problemas derivados de los propios efectos de la insurrección, ya que la industria y el comercio eran casi inexistentes, la agricultura demasiado incipiente y rudimentaria. Sumando los efectos de la Primera Guerra Mundial la economía nacional sufrió modificaciones, se inicia un acelerado proceso de industrialización mediante la inversión de capital extranjero, lo que, entre otras cosas, imposibilitó el desarrollo autónomo del país (Valero, 1999:12).

No obstante, se realizaron esfuerzos para dar respuestas a las necesidades que se vivían en el país; desde la política educativa se pensó en el mejoramiento de las comunidades rurales en su aspecto material, económico, social, etc. En 1923, José Vasconcelos, Secretario de de Educación Pública, crea las Misiones Culturales en donde varios profesionistas llegan al área rural para promover grupos de capacitación técnica, saneamiento ambiental y recreación, incluyendo a la Trabajadora Social como encargada del contacto entre promotores y comunidad, pues la mayoría de los promotores son maestros normalistas con poca preparación para el trabajo comunitario (Velázquez, 1985:25).

Haciendo una síntesis, el trabajo social tiene su origen en el servicio a los pobres y menesterosos con acciones de caridad, beneficencia y filantrópicas, mismas que se aprovecharon como solución para “calmar” toda manifestación de inconformidad o desesperación humana, ante los grandes problemas sociales que hicieron surgir la descomposición del sistema feudal y el nacimiento del capitalismo y su concentración de la riqueza.

Históricamente, se ve que desde los primeros siglos de esta era aparecen iniciativas con actuaciones dirigidas al mejoramiento de las condiciones del ser humano, pero las mismas se realizaban esporádicamente y a un número limitado de personas; dichas actividades eran patrocinadas por instituciones poderosas como la Iglesia, con buenas intenciones, pero resultaban insignificantes para combatir los males sociales, además nunca atacaban las causas reales que daban origen a los disímiles problemas que se presentaban.

Entonces, se puede entender la influencia de la filosofía positivista en la formación y el actuar de algunas trabajadoras(es) sociales, que incluso se manifiesta en la ubicación geográfica, como el encontrarse su cubículo o despacho, en varias instituciones gubernamentales, a un lado de los baños, lo cual habla de su papel de ajustador y adaptador social, razón por la que en el siguiente apartado se hará un breve recorrido histórico de la formación de las(os) Trabajadoras(es) Sociales en México.

2.1.1 La formación de Trabajadoras(es) Sociales

La pregunta del *para qué* se forma lleva implícito el cómo se realiza, por lo que es de suma importancia tener elementos que ayuden a descubrir la respuesta del *para qué*

se ha formado a las(os) Trabajadoras(es) Sociales que se desempeñan como profesionistas en la sociedad con fines específicos.

En respuesta a la necesidad de la sociedad de contar con instituciones educativas que tuvieran como objetivo la profesionalización de trabajadores sociales, el 2 de febrero de 1933 se funda la primera Escuela de Trabajo Social en México creada por la SEP, cuyos estudios eran de cinco años después de la primaria. Se cubrían materias teóricas, psicológicas, de estadística, anatomía, filosofía, higiene y en especial la dactología (conseguir datos para el área penal); en lo práctico se tiene cocina económica, economía doméstica, remiendos, tejido, etc., bajo la dirección de Julia Nava de Ruíz Sánchez, quien también fue precursora del Trabajo Social en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En dicha escuela se formaron las primeras trabajadoras sociales, que empezarán a ejercer profesionalmente en 1936, merced a un Decreto presidencial emitido por el general Lázaro Cárdenas” (Valero, 1999:30).

Según Aída Valero (1999:29) la profesora Julia Nava de Ruiz Sánchez había tenido la oportunidad de ir a los Estados Unidos y establecer contacto con escuelas de Trabajo Social, regresando a México muy interesada en la creación de la escuela, pero la SEP no apoyó su idea; sin embargo, fue cuando ella es directora de la Escuela Enseñanza Doméstica cuando pudo agregar el nombre de Trabajo Social, quedando de la siguiente manera: Escuela de Enseñanza Doméstica y Trabajo Social.

El 15 de abril de 1940 surge la segunda Escuela de Trabajo Social, en el nivel técnico, creada por la UNAM, dirigida por el Lic. Quiroz Cuarón y el Dr. Francisco Núñez Chávez, aunque ya en 1937 se había impartido un curso para capacitar personal que laboraba dentro del tribunal de menores, por lo que el plan tiene un antecedente paramédico y parajurídico. Para ingresar se requería secundaria y la carrera duraba tres años.

En lo mencionado anteriormente se constata que a las primeras generaciones se les formó para el trabajo social en lo doméstico con elementos en el área penal y médica, como a continuación se puede constatar al revisar las modificaciones que se van dando en los planes de estudio.

2.1.1.1 Modificaciones de los Planes de Estudio

El propósito de este breve subapartado es visualizar la concreción del enfoque funcionalista-positivista en los planes de estudios para formar a Trabajadoras(es) Sociales, por lo que se hará mención, de manera general, a las modificaciones de los planes de estudio de trabajo social, desde 1933 hasta 1983, haciendo énfasis en la primera Escuela de Trabajo Social (Valero, 1999:29-33).

- ↪ 1933. La Escuela de Enseñanza Doméstica y Trabajo Social implementa en el plan de estudios las materias de Investigación Social y la de Prácticas de la Profesión.
- ↪ 1937. Esta nueva profesión es definida como: "...lo que se hace en beneficio de los demás por atención, por amistad. Cuando este servicio se imparte por personas preparadas técnicamente para hacerlo y sacar el mayor provecho posible de su acción a favor de otros individuos, es que a estas personas se les llama trabajadores sociales". (Valero, 1999:33).
- ↪ 1940. Fundación de la Escuela de Trabajo Social, en el nivel técnico de la UNAM; el plan de estudios enfatiza la formación en lo paramédico y parajurídico.
- ↪ 1946. La Escuela de Enseñanza Doméstica y Trabajo Social revisa contenidos y estructura curricular e implementa el plan de estudios que desde 1940 imparte la UNAM.
- ↪ 1948. La Escuela de Enseñanza Doméstica y Trabajo Social aplica nuevo plan de estudios que responda a las necesidades sociales y desarrollo del país con profesionistas del trabajo social.
- ↪ 1966. La Escuela de Enseñanza Doméstica y Trabajo Social reestructura el plan de estudios en trabajo social en la administración del bienestar social.
- ↪ 1968. La Escuela de Enseñanza Doméstica y Trabajo Social implementa conocimientos esenciales para una visión más clara y profunda del origen de los problemas humanos y sociales.

Algunas modificaciones al Plan de Estudios de la hoy Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM, fundada en 1940, sucedieron de la siguiente manera (Velázquez, 1985:27):

- 1968. El 4 de abril el H. Consejo Técnico de la Facultad de Derecho de la UNAM aprobó el proyecto de modificación.
- 1969. Aprueban plan de estudios de la Licenciatura en la UNAM.
- 1973. El 18 de enero, se crea la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM.

Es importante mencionar que en el año de 1961 se celebró una reunión en Punta del Este, Uruguay, donde el presidente de los Estados Unidos de América, John F. Kennedy puso en marcha el Programa de la 'Alianza para el Progreso' para promover el desarrollo de los países latinoamericanos y privilegió la metodología de Trabajo Social en la organización y desarrollo de la comunidad; este programa generó un proceso de revisión de los planes de estudio que tuvo, entre otros referentes, el Movimiento de Reconceptualización del Trabajo Social que junto con el

período desarrollista evolucionó el Trabajo Social en México y propició una actitud más crítica frente a la realidad latinoamericana (Valero 1999:33).

El Movimiento de Reconceptualización, al cuestionar el marco teórico y la metodología de intervención del trabajo social, lleva a la modificación de los planes de estudios orientados al trabajo comunitario y a la investigación social, situación que lleva a los trabajadores sociales a una dificultad para definirse como profesionales del Trabajo Social frente a otras profesiones de las Ciencias Sociales.

- ↳ En 1974, la Escuela de Enseñanza Doméstica y Trabajo Social modifica el plan de estudios con una orientación hacia el trabajo comunitario con énfasis en la investigación social, lo cual generó:
 - ✓ Mayor manejo de herramientas teórico-metodológicas.
 - ✓ Dificultad para definir su quehacer profesional frente a otras profesiones de las Ciencias Sociales.
- ↳ En 1978, ante esta crisis de definición profesional del trabajo social, de las mismas Ciencias Sociales y de búsqueda de herramientas teórico-metodológicas, surge la Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Supervisión Continua para profesionalizar a educadores sociales con prácticas en la promoción social que los lleva al análisis del sistema estructural y a la reflexión de las mismas, aportándoles elementos teórico-metodológicos para su sistematización, además de ofrecerles la formación desde sus lugares de trabajo, por lo cual se constituye en un proyecto alternativo de formación.
- ↳ En 1983 se implementó el bachillerato tecnológico con carrera de técnica en trabajo social; y según evaluación hecha por las autoridades del subsistema y docentes, se vio la conveniencia de regresar a la impartición exclusiva de la carrera por la trascendencia que implicaba la definición vocacional de los estudiantes, pero no se cumplió y se siguió ésta a través del bachillerato tecnológico en trabajo social mediante el Sistema Abierto de Enseñanza Tecnológica Industrial.

Se puede decir que por cincuenta años, desde 1933 hasta 1968, los aspectos médicos y jurídicos se priorizan en la enseñanza, situación que lleva a constatar que se formaba a trabajadoras(es) sociales para mantener el sistema estructural dando respuestas asistenciales y/o administrativas a la beneficencia pública.

En provincia existen Universidades regionales (56 en el año 1981), incorporadas a los estados cuyo plan es diferente. Un estudio realizado por la Asociación Mexicana de Escuelas de Trabajo Social (AMETS) muestra 22 currículums en las escuelas detectadas en 1981, 96 escuelas de las cuales el 77.89% son de nivel técnico, 21% licenciatura y sólo la Escuela de la Universidad de Monterrey otorga la maestría en Trabajo Social (Velázquez, 1985:27).

Dicha información deja ver la formación de las y los trabajadores sociales a nivel técnico como el predominante, además de la concepción profesional del mismo como auxiliares de médicos y abogados, por lo que en la enseñanza se enfatizaban los aspectos médicos y judiciales, por consiguiente, se utilizaba principalmente el método de casos.

Uno de los fuertes problemas en la formación de técnicos en trabajo social era el bajo nivel académico de alumnos y docentes, ya que los segundos eran en su mayoría del nivel técnico, de tal manera que la formación continuaba en ese nivel (Velázquez, 1985:27).

La formación del Trabajador(a) Social, en la mayoría de las escuelas, ha estado influenciada por la problemática de nuestro país, y aunque uno de los planteamientos principales que se hace es qué tipo de profesionistas se quiere formar dentro de las escuelas y se reconoce la separación entre el ejercicio profesional en la escuela y el trabajo que se realiza al concluir la carrera, se continúa con la enseñanza tradicional y se forma a profesionales con visiones asistenciales y enfoque funcionalista que mantiene al sistema social con su estructura intacta.

En los estados, surgen Asociaciones de Trabajadores Sociales, se dan seminarios y cursos de actualización, se busca la superación académica, ante el reconocimiento de lo ya dicho por Fromm: "...El débil e insuficiente desarrollo teórico de la profesión la hace más vulnerable a la manipulación política de los empleadores" (CELATS, 1987:77).

Se puede concluir que para 1987 aún no está resuelta teóricamente la identidad profesional de la Trabajadora y Trabajador Social, posiblemente este problema tiene que ver con el origen asistencial y funcionalista del Trabajo Social.

2.2 LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL "VASCO DE QUIROGA" CURSO DE VERANO Y SUPERVISIÓN CONTINUA COMO UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

2.2.1 Antecedentes Históricos

La Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga surge en 1978, en momentos coyunturales de búsqueda de una formación científica, dentro del contexto de crisis de las Ciencias Sociales, que en Latinoamérica, como consecuencia del cuestionamiento que en su interior hicieron al replantear su utilidad y los fines hacia donde se orientaron, no dejó de sentirse en el Trabajo Social (Valero, 1999:34).

Este antecedente de crisis de las Ciencias Sociales hace que este proyecto de formación considere que no basta el autodidactismo, sino que es necesario confrontar, discutir, iniciarse en el análisis crítico de los hechos, además del contacto con la realidad cambiante, reflexionar y sistematizar las prácticas que vienen desempeñando los educadores sociales en la promoción social; de aquí que se implementen dos estrategias de formación: los cursos intensivos del verano para reflexionar los elementos teóricos a partir de la práctica y los talleres de supervisión para reflexionar la práctica a la luz de los elementos teóricos con una propuesta de proceso metodológico para sistematizar, investigar y planificar nuevas propuestas. La primera la cubren los docentes y la segunda las supervisoras(es).

En ese mismo año se reconoce la crisis del modelo económico capitalista, que comenzó en 1966 al asumir el gobierno mexicano una política económica que favoreció a los intereses empresariales; dentro de este modelo capitalista, el Estado Mexicano a partir de la década de los 70, del siglo pasado, implementa medidas tendientes a modernizar la política educativa con el fin de formar y educar para volver más funcional y eficiente el desarrollo capitalista dependiente. Los elementos ideológicos fundamentales se basaban en una tendencia tecnócrata, la cual proyectó para 1978 una concepción del sistema educativo con predominio de las formas sobre los contenidos, plantean y limitan soluciones de tipo neutral, desde un enfoque cientificista que justifica lo neutro avalándolo como un trabajo científico; ahistórico al ver la historia como proceso lineal, y autoritario por imponer las soluciones desde los especialistas (Velázquez, 1985:12).

A la escuela le antecede otro proyecto de formación: el Centro de Capacitación para el Desarrollo Rural (CECADER) que funcionaba desde el año de 1970 en las mismas instalaciones de la ahora Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Supervisión Continua (ETS-VQ-CVSC). El CECADER estaba dedicado a la implementación, capacitación y asesoramiento del trabajo en el área rural y vio en el contacto con promotores y comunidades la necesidad de dar una formación verdaderamente profesional en el Trabajo Social; consciente de los grandes beneficios que en nuestro país traería la escuela como proyecto, asumió la responsabilidad de implementar este nuevo modelo de formación para los Trabajadores Sociales.

El CECADER deja de impartir cursos hasta el año de 1983, por lo cual la ETS-VQ-CVSC funciona por un tiempo paralelo y como un apoyo a los procesos que de hecho ya se efectuaban en el campo, y se consideró en ese momento que incrementaría el análisis y las acciones más cercanas a la realidad social; de igual modo, contribuiría a integrar a la profesión a aquellos grupos empíricos, cuyo compromiso social ya se daba en la práctica, ayudando con esto al crecimiento científico del Trabajo Social Mexicano. Además, se lograría influir en las zonas abandonadas aún por la misma profesión, en las cuales se tendría la posibilidad de realizar acciones de mayor extensión y con mayor profesionalismo. (Velázquez, 1985:32-33).

La fundadora del CECADER, la señora Margarita Septiem¹⁷, quien personalmente lo dirigió, en 1978 invita a un grupo de trabajadoras sociales para iniciar un proceso de búsqueda de una nueva alternativa de formación de los trabajadores sociales, lo que dio origen a la Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Supervisión Continua.

El equipo de trabajadoras sociales que inicia este proyecto de formación son: Luz Rosales, María Atilano y Guadalupe Aguilar. Dicho proyecto se propone recuperar a aquellas personas (educadoras/es) que ya venían realizando un trabajo empírico en la línea de la promoción social y que, por la naturaleza de su práctica, se veían imposibilitados para cubrir el horario de un sistema escolarizado, y se plantea dicha institución iniciar una nueva forma de capacitación profesional: la formación del Técnico(a) en Trabajo Social (Velázquez, 1985:31).

La ETS-VQ-CVSC, nace como proyecto alternativo de formación haciendo uso de las instalaciones del CECADER y al amparo legal de la Escuela Regular de Trabajo Social Vasco de Quiroga y de su Asociación Civil, de tal manera que la directora de esta escuela regular fue también de la ETS-VQ-CVSC y es hasta el año de 1980 que se obtiene la incorporación legal en la Dirección de Educación Pública del Estado de Colima con clave 06PET0007Y, y se aprueba que funja como directora técnica Ma. Aída Segura Hernández, misma que dependía de la directora administrativa de la escuela regular, Ángela Escobosa Hass. Es hasta 1992 que logra independizarse asumiendo por sí misma la dirección técnica y administrativa.

La ETS-VQ-CVSC, por su crecimiento de manera independiente, se ve en la necesidad de formar su propia asociación legal, por lo que el 13 de abril de 1994 se constituye la Asociación Civil, bajo la denominación social de Centro de Promoción y Educación Profesional Vasco de Quiroga, A. C., con domicilio legal en el Distrito Federal, lugar donde funciona hasta la fecha la oficina permanente, con el objetivo de organizar los cursos de verano y coordinar la práctica supervisada de las alumnas(os) precedentes de los distintos estados del país.

Es importante mencionar que existen experiencias de formación semejantes, que generan procesos formativos a partir de la práctica, valorando el conocimiento que ésta les proporciona, para reflexionarla y volver a ella con nuevas propuestas, como El Centro de Educación Social y Desarrollo Rural (CESDER) en Puebla, y otras que sin tener el reconocimiento oficial de la SEP forman promotores sociales con el mismo enfoque que parte de la práctica para el análisis y reflexión, vuelve a ella para su transformación, como el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario

¹⁷ Margarita Septiem se distinguió por su deseo de lograr el desarrollo rural, desde su juventud, como presidenta de la Acción Católica, cuando ésta tuvo su auge; después impulsó diferentes obras como el Centro de Nacajuca, Escuela de Trabajo Social de Apaseo el Grande, Guanajuato. En los momentos del desarrollismo se convirtió en una representante importante de las obras en México de tipo privado. Es directora del DIF en Colima durante la gubernatura de Griselda Álvarez, lo cual favoreció para darle estabilidad jurídica a la escuela. Y pese a su muerte en, 1986, el proyecto continúa (OCAMPO, Jorge. *Momentos coyunturales en la formación de trabajadores sociales y su impacto dentro de la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga Cursos de Verano y Supervisión Continua* (mimeo) s/f . México.

(IMDEC), Centros de Estudios Ecuménicos A. C. (CEE), Enlace Comunicación y Capacitación A. C. (ENLACE), Servicio Desarrollo y Paz, A. C. (SEDEPAC), Consejo de Educación de Adultos de América Latina A. C. (CEAAL), con quienes se mantienen lazos de vinculación y búsqueda de alternativas.

Resumiendo, veamos un breve recuento histórico del desarrollo de la ETS-VQ-CVSC:

- En 1978 nace la ETS-VQ-CVSC al amparo legal y administrativo de la Escuela regular de Trabajo Social Vasco de Quiroga y de la Asociación Civil de la misma, otro elemento que le hace dependiente es el uso de las instalaciones del CECADER administrado por la asociación civil de la escuela regular.
- En 1979 se invita a Ma. Aída Segura Hernández a asumir la coordinación de los cursos de verano.
- En 1980 se aprueba la incorporación de los cursos de verano y a Ma. Aída Segura Hernández como directora técnica, esto quiere decir que será dependiente de la dirección administrativa de la escuela regular.
- En 1991 se solicita ante la SEP-Colima el reconocimiento oficial del plan de estudios y la modalidad de cursos de verano.
- 1992 entra en vigor el nuevo plan de estudios y se logra la independencia administrativa como ETS-VQ-CVSC.
- 1994 la ETS-VQ-CVSC da origen a la Asociación Civil denominada Centro de Promoción y Educación Profesional Vasco de Quiroga, A.C.

2.2.2 Modalidad y Objetivos

Como dice Pérez Gómez (1996:408): “Todo objetivo tiene intenciones políticas”, razón que lleva a definir que la modalidad y objetivos de este proyecto responden a las intenciones de la Pedagogía del Conocimiento que busca un enriquecimiento progresivo del saber, la autoconciencia y la autonomía de las nuevas generaciones.

Este proyecto educativo se propone formar a través de la práctica reflexionada, como lo plantea el mismo Pérez Gómez (1996:405-428), en la formación docente, o Graciela Messina en la formación de educadores de personas jóvenes y adultas, ya que valoran el conocimiento que la práctica les proporciona en la cotidianidad, de tal manera que la formación sea un proceso permanente e integral, realizado desde la reflexión de la práctica pedagógica, y tiene como fin promover el empoderamiento, el desarrollo profesional y la transformación de la práctica educativa, porque el sujeto es capaz de transformarse a sí mismo y de transformar la realidad.

De acuerdo con sus fines y propósitos, la ETS-VQ-CVSC se proyecta para que funcione durante los veranos cubriendo un total de cuatro cursos para el aspecto

teórico, con un tiempo de mes y medio por cada verano, reforzado a través de la práctica y el estudio mensual supervisado en los lugares donde cada alumna(o) realiza su práctica social.

María Atilano, fundadora del proyecto, en entrevista realizada el 16 mayo del 2003, reafirma las intenciones con sus comentarios: en ese momento (la década de los 70s, del siglo pasado) las Ciencias Sociales están interesadas en recoger la práctica y sistematizarla, de tal manera que coinciden con la señora Margarita Septiem en su interés de implementar una formación para aquellas personas que realizan prácticas sociales, pero que no pueden acudir a un sistema escolar; por esta razón es que se define como proyecto de formación a través de la práctica reflexionada, dándole la debida importancia a la experiencia que tienen estos promotores(as) sociales. La intención es reforzar los procesos sociales que luchan por la transformación del país. El sistema se denominó modular porque se parte de la práctica y el curso de verano proporciona los elementos teóricos para reforzar la misma; posteriormente, esto fue teniendo mayor claridad y se agruparon materias en módulos.

La Universidad Autónoma Metropolitana define qué es el sistema modular en la Unidad Xochimilco, en dicha conceptualización se encuentran elementos que sirven para confrontar lo que es la experiencia modular de la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga Cursos de Verano y Supervisión Continua.

“El sistema modular propone una nueva forma de ordenar los conocimientos y con ello, define a la enseñanza a partir de su vinculación con la realidad. Se organiza la enseñanza a partir de problemas de la realidad, donde éstos se convierten en objetos de estudio, conocidos como objetos de transformación, los cuales se abordan de una forma interdisciplinaria y mediante la investigación científica. Esto permite que el docente y los estudiantes conozcan, discutan y experimenten, por ellos mismos, los diversos elementos que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento. Esta actitud facilita que dicha construcción no sea sólo por medio de la memoria, como normalmente se hace, sino a través de otras vías como la experiencia y la aplicación de ésta a la realidad, entre otras.

El objeto de transformación es el elemento que sirve para construir los módulos (unidades de enseñanza-aprendizaje autosuficientes) y para realizar esta tarea, se necesita un nuevo diseño curricular que responda a las necesidades modulares: este trabajo requiere partir del análisis crítico de las prácticas profesionales decadentes, dominantes y emergentes de la sociedad mexicana.”¹⁸

La búsqueda por ser un proyecto alternativo de formación para técnicos en trabajo social llevó a generar en ese entonces los objetivos siguientes:

- Colaborar con el país en la formación de profesionales que actúen en la realidad agraria.

¹⁸ ARBESÚ García, Ma. Isabel y VILLALOBOS, Luis Berruecos (comp.) (1996). *El Sistema Modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, pp. 48-49.

- Integrar a nuestra profesión a aquellas personas que han funcionado como promotores sociales, con un trabajo empírico y comprometido, reforzándolos para que logren una mayor eficiencia.
- Recoger, analizar y sistematizar la experiencia rural e incrementarla.
- Llevar a las comunidades la aportación teórica, metodológica y técnica que nuestra profesión ofrece.
- Dar a nuestra profesión una nueva alternativa de formación profesional, donde la práctica reflexionada sea la principal fuente de conocimiento” (Velázquez, 1985:31-32).

Con el tiempo ha cambiando el ámbito de actuación que en su inicio se definió sólo en la realidad agraria, ahora es en cualquier espacio de la sociedad donde existan problemas sociales, puede ser en lo agrario, educativo, indígena, comunitario, de salud, entre otros, esto muestra la manera en que el trabajo social contribuye en el desarrollo del país. Los objetivos se reestructuran a partir de la experiencia y demandas educativas de las alumnas(os), de tal manera que en el año de 1985 se redefinen los objetivos así:

“Colaborar con el país en la formación de profesionales, capacitando a aquellas personas que actúan en la realidad agraria o institucional como trabajadores sociales empíricos.

Reforzar los elementos científicos a las personas comprometidas socialmente para que realicen un trabajo de mayor eficacia profesional.

Recoger, analizar y sistematizar sus experiencias para incrementarlas dentro de su propia práctica social.

Llevar a las comunidades e instituciones las aportaciones teóricas, metodológicas y técnicas, que la profesión ofrece.

Darle al Trabajo Social una nueva alternativa de formación profesional donde la práctica reflexionada sea la principal fuente de conocimiento” (Velázquez, 1985:57-58).

Se confirma que dichos objetivos parten de la necesidad de formar profesionales reflexivos que actúen comprometidamente en la sociedad.

En la formación de estos técnicas(os) en Trabajo Social existen objetivos que buscan construir una sociedad justa, por lo que, se puede decir, coincide con algunos de los mencionados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 cuando dice que en México la educación media superior puede contribuir a la construcción de una sociedad justa, educada y próspera.

La ETS-VQ-CVSC desde sus inicios, tomando como base el Artículo 3º Constitucional, se planteó como propósitos:

“Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.

Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y recreativas.

Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación (Velázquez, 1985:17).

Como escuela técnica de Trabajo Social se inserta en el actual Programa Nacional de Educación 2001-2006 porque favorece que el país pueda...

“...contar con una educación media superior que responda con oportunidad y calidad a las exigencias del desarrollo nacional”¹⁹

2.2.3 Descripción del currículum

La organización curricular se realiza con base en la visión pedagógica del conocimiento donde se plantean reformas educativas, con tendencia a recuperar la importancia de la práctica y la reflexión; parte del principio de que: “no es en el aula donde el alumno comprende la realidad social, sino en el enfrentamiento directo con la misma” (Velázquez 1985:32).

Se elige el sistema modular para el curso intensivo del verano, que se denomina ‘curso teórico’ éste comprendía tres módulos cada verano, integrados por nueve materias y una supervisión mensual, la cual sería realizada durante diez meses, de septiembre a junio en sus lugares de trabajo.

Para la elaboración del plan de estudios, se tomó como base el plan de estudio del sistema de la Dirección General de Educación Técnica Industrial (DEGETI) denominado Centro de Estudios Técnicos y de Servicios (CETYS) del año 1978, éste se reubicó respondiendo a la secuencia teórica que consideraron debería tener el sistema modular. Así se obtiene el primer Plan de Estudios que propuso la ETS-VQ-CVSC para la formación de Técnicos en Trabajo Social, llamada “Formación a través de la práctica reflexionada” (Velázquez *et al.* 1985:33).

Se observa en dicho Plan de Estudios que la supervisión mensual ha quedado como un materia más, misma que completa a diez al finalizar cada curso de verano y ésta se organiza con el rubro ‘Formación Práctica y Supervisión’, y en el plan de 1992 es lo que ahora se le reconoce con el nombre de Talleres de Supervisión, pero ya no incluidos como materia, sino integrado en el área teórico-metodológico con el nombre de Metodología, que se cursa durante la carrera, quedándose sólo como estrategia de formación.

Para el primer plan de estudios se definió que durante su formación las y los alumnos realizarían estudios mensuales teóricos-prácticos en un período de diez meses con una supervisión mensual, durante un día, de acuerdo con la siguiente distribución:

¹⁹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Media Superior*. México, p.159.

PLAN DE ESTUDIO 1978

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
MÓDULO INTRODUCTORIO <i>Análisis de las experiencias de los alumnos.</i>	MÓDULO 1 5.1 Área Básica de T.S. <i>-Análisis del modelo empleado</i> 5.2 Área de Investigación Social <i>Proceso de investigación social</i> 5.3 Área Economía Social <i>-Clases sociales en los modos de producción</i>	MÓDULO 1 8.1 Área Básica de T.S. <i>-Análisis del modelo empleado</i> 8.2 Área Economía Social <i>-Economía. Repercusión internacional y en América Latina</i> 8.3 Área Economía Social <i>-Problema Agrario en México</i>	MÓDULO 1 11.1 Área Básica de T.S. <i>-Análisis del trabajo</i> 11.2 Área bio-Psicosocial <i>-La Educación en México</i> 11.3 Área Economía Social <i>-Análisis de la situación laboral</i>
MÓDULO 2 2.1 Área de básica de Trabajo Social (T.S.) <i>-Historia de T.S.</i> 2.2 Área Filosófica <i>-Introducción a la Filosofía Social</i> 2.3 Área económica <i>Proceso económico social</i>	MÓDULO 2 6.1 Área Básica de T.S. <i>-El grupo en el método científico</i> 6.2 Área de Investigación Social <i>-Análisis estadístico</i> 6.3 Área Psicosocial <i>-Psicología social y relaciones humanas</i>	MÓDULO 2 9.1 Área Básica de T.S. <i>-Instituciones Sociales</i> 9.2 Área Economía Social <i>-Antropología social. El problema indígena</i> 9.3 Área bio-psicosocial <i>-Salud Pública en México</i>	MÓDULO 2 12.1 Área Básica de T.S. <i>-Presentación de los diferentes modelos empleados</i> 12.2 Área bio-Psicosocial <i>-Técnicas pedagógicas</i> 12.3 Área Economía Social <i>-Realidad obrera de México</i>
MÓDULO 3 3.1 Área de básica de Trabajo Social <i>-Métodos tradicionales y de transición</i> 3.2 Área Filosófica <i>-Teoría del conocimiento</i> 3.3 Área económica <i>-Corrientes sociológicas</i>	MÓDULO 3 7.1 Área Básica de T.S. <i>-Organización del bienestar social</i> 7.2 Área Psicosocial <i>-Medios de comunicación masiva</i> 7.3 Área Economía Social <i>-Estructura Agraria</i>	MÓDULO 3 10.1 Área Básica de T.S. <i>-El T.S. Institucional</i> 10.2 Área Economía Social <i>-Problemas Sociales Urbanos</i> 10.3 Área bio-psicosocial <i>-Técnicas de Comunicación</i>	MÓDULO 3 13.1 Área Básica de T.S. <i>-Cooperativismo</i> 13.2 Área bio-Psicosocial <i>-Educación de adultos, alfabetización</i> 13.3 Área Jurídica <i>-Administración y derecho social</i>
MÓDULO 4 4.1 Área de básica de Trabajo Social <i>-Modelo científico</i> 4.2 Económico social <i>-El proceso histórico</i> 4.3 Económico Social <i>-Estructura Agraria</i>	<i>-Taller de redacción</i>	<i>-Seminario de tesis</i>	<i>-Examen Profesional</i>

El trabajo de campo es realizado por las(os) alumnas(os) en toda la República y en los diversos campos, de ahí la importancia de contar con personal de supervisión capacitado y actualizado de manera constante para responder a los requerimientos de formación desde la práctica.

A partir de la experiencia del sistema modular, y al realizar un análisis del mismo para comprender su fundamentación teórica, se buscó que los postulados en la práctica respondieran a los principios teóricos planteados por el mismo, de los cuales se destacan los siguientes:

- Supera la formación que parte del conocimiento fragmentado y la simple ordenación vertical de las asignaturas comprendidas en un plan de estudio.
- Representa una renovación curricular que permite la interrelación entre la investigación, la docencia y el servicio a la comunidad.
- Permite determinar el eje central a partir del cual se genera el proceso formativo; lo que ayuda a su vez a recuperar la práctica que, en este caso, ya es realizada por las y los alumnos.
- Plantea la selección de objetos de transformación para que a partir de las necesidades de éstos, se construyan los ejes conceptuales.
- Se apega de manera más precisa a la realización e implementación de los talleres de trabajo social como las instancias pedagógicas para la relación y retroalimentación teórico-práctica (Velázquez, 1985:38-39).

Sin embargo, el sistema modular deja ver dos problemas académicos: la falta de fundamento para concretar esta modalidad, y el no tener un equipo académico que le diera seguimiento a esta propuesta alternativa de formación; situaciones que sin duda tienen sus consecuencias, y se está conciente de que aún no se apega en su totalidad a la modalidad curricular del sistema modular (Velázquez, 1985:18). Es necesario aclarar que en virtud de que en la escuela no existe una instancia académica responsable del estudio y análisis de la secuencia y organización de los contenidos teóricos, ha sido imposible perfeccionar el plan de estudios en el sentido que exige el sistema modular.

En 1985, Laura Velázquez, Aída Segura y Ma. Carmen Mendoza al sistematizar la experiencia de la ETS-VQ-CVSC se plantean la necesidad de la renovación del plan de estudios y empiezan a construir la nueva propuesta que se presentó ante la SEP en 1991, y fue aprobado en 1992; en el mismo definen las siguientes áreas: *básica*, *teórico-metodológico*, *histórico contextual* y de *intervención técnica*. A continuación se muestra el Plan de Estudios 1992.

PLAN DE ESTUDIOS 1992
DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS POR VERANO
DE ACUERDO CON LAS ÁREAS

ÁREAS PRIMER VERANO		SEGUNDO VERANO	TERCER VERANO	CUARTO VERANO
B Á S I C A	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Introducción a la formación. ✓ Historia del trabajo Social. ✓ Métodos tradicionales el trabajo social 	✓ Trabajo Social	✓ Trabajo social institucional	✓ Supervisión del trabajo social
T E O R I D C O L O G I C O	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Teoría del conocimiento. ✓ Introducción a la Filosofía. ✓ Sociología ✓ Economía I ✓ Metodología 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicología Social ✓ Técnicas de investigación. ✓ Estadística ✓ Economía II ✓ Metodología II ✓ Políticas Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seminario de tesis ✓ Antropología ✓ Sociología Urbana ✓ Economía III ✓ Metodología III 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Derecho ✓ Economía IV ✓ Metodología IV
H I S T O R I C O A L	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estructura Agraria I ✓ Historia de México 	✓ Estructura Agraria II	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estructura Agraria III ✓ Instituciones de bienestar social. ✓ Salud Pública. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Historia de la Educación. ✓ Cooperativismo ✓ Movimiento Obrero.
I N T E R V E N C I Ó N		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Redacción ✓ Medios de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Técnicas de comunicación masiva 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Técnicas de la Educación ✓ Prensa Popular ✓ Medicina Popular

En dicho plan de estudios se define como módulo al bloque de materias que se refieren a una temática particular; además, los módulos abarcan diferentes niveles de profundización, incluso a nivel de materias aparecen con la misma denominación y secuencia, dejando visibles las áreas y perdidos los módulos.

En el mencionado Plan de Estudios de 1992 se propone lograr la formación académica de las y los alumnos con práctica en lo social, y se han implementado dos modalidades que, para efecto de este estudio, se denominan *estrategias de formación*:

- “El curso de verano, el cual tiene como característica desarrollarse en cuatro veranos que equivalen a tres años de formación, en cada uno se les imparten diez materias por grado, cada una de ellas se imparte durante tres días, intentando enfatizar en los elementos teóricos referidos a cada materia, aunque sin descuidar la modalidad pedagógica es decir, tratar de que las materias ayuden a ampliar y apoyar en la interpretación de su conocimiento, proporcionando instrumentos para desarrollar niveles de análisis.
- El interverano es el período comprendido entre cada curso teórico, el cual tiene como característica la revisión colectiva de prácticas específicas, analizando elementos de profundización, avances y limitaciones, propiciando la comprensión e interpretación de la realidad y la práctica. Cada interverano comprende diez supervisiones y se realiza una mensualmente”.²⁰

Para este espacio de trabajo colectivo de los talleres de supervisión se plantean los siguientes objetivos:

- ❖ “Propiciar que el alumno inicie un proceso de reconocimiento y sistematización de los elementos que componen su práctica social y de la realidad, comprendiendo los fundamentos teóricos que interpreten el proceso de conocimiento, sistematización, metodología, realidad y práctica social.
- ❖ Impulsar al alumno para que ubique la totalidad de la realidad y de acuerdo con su práctica seleccione un aspecto para su análisis y comprensión teórico-práctica.
- ❖ Impulsar para que el alumno a partir de su práctica metodológica y la problemática contextual realice una revisión crítica del planteamiento, proponiendo posibilidades de acción más coherentes”.²¹

Conviene referir los objetivos generales que en este momento se formula la escuela, mismos que muestran con mayor concreción las intenciones educativas de ofrecer:

“un espacio formativo-académico caracterizado por el análisis constante de la práctica promocional, mediante su sistematización, para aquellas personas que realizan un trabajo en lo social, o que vienen desarrollando un trabajo social empírico y que buscan reorientar su acción en base a elementos teórico-metodológicos y contribuir al avance y análisis de la profesión mediante la sistematización y colectivización de la experiencia formativa”.²²

A continuación se describe la forma de trabajo en el curso intensivo del verano y en los talleres de supervisión.

²⁰ ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL “VASCO DE QUIROGA” CURSO DE VERANO Y SUPERVISIÓN CONTINUA. *Plan de estudios 1992*. Comala, Colima. México, p. 5.

²¹ *Ídem*.

²² *Ibidem*, p. 4.

2.2.3.1 Mapa curricular actual, para el Curso de Verano

En la ETS-VQ-CVSC se parte del objetivo de la formación práctica y supervisión, por lo que en el curso intensivo del verano también retoman las experiencias de trabajo de las alumnas(os) para favorecer la reflexión y asimilación de los contenidos teóricos impartidos por cada docente para el cumplimiento de su objetivo por materia; además se insiste en la articulación por áreas que tienen dichas materias, articulación que las(os) estudiantes van encontrando en el momento que las cursan; la técnica de trabajo en el aula durante el curso de verano es la del taller, pues éste favorece la participación y construcción colectiva del conocimiento.

Para los créditos que se otorgan se analizó el sistema de acreditación de materias y se vio que no se puede aplicar directamente los criterios establecidos para las escuelas regulares. Por esta razón, se propuso para este sistema abierto de cursos de verano una modalidad similar a la usada en sistema de educación para los adultos de algunas universidades y la misma Secretaría de Educación Pública.

Por consiguiente, para asignar la acreditación se otorga un número determinado de créditos a cada materia independientemente del número de horas-clase y horas de práctica que impliquen su desarrollo regular. Tomando en cuenta el carácter intensivo de las materias y el hecho de que un requisito para ingresar a la escuela es que la o el alumno cuente con un año de experiencia mínima en el trabajo social, se ha puesto mayor énfasis en la formación teórica que posibilite cada materia. Así pues se otorgan 8 créditos por materia haciendo un total de 320 (trescientos veinte) créditos por las 40 asignaturas que integran el plan de estudios de la carrera.

A continuación se presentan las materias de los cuatro cursos de verano que se cursan durante la carrera.

VERANO I	
Materias	N° de Créditos
Introducción a la Formación	8
Teoría del Conocimiento	8
Introducción a la Filosofía	8
Sociología	8
Historia del Trabajo Social	8
Métodos Tradicionales	8
Economía	8
Estructura Agraria I	8
Historia de México	8
Metodología	8
Total	80

VERANO II	
Materias	N° de Créditos
Metodología II	8
Redacción	8
Técnicas de investigación social	8
Psicología social	8
Políticas sociales	8
Trabajo social y grupos	8
Economía II	8
Estructura agraria II	8
Estadística	8
Medios de comunicación masiva	8
Total	80

VERANO III	
Materias	N° de Créditos
Metodología III	8
Antropología	8
Instituciones de bienestar social	8
Trabajo social institucional	8
Seminario de tesis	8
Sociología urbana	8
Economía III	8
Estructura agraria III	8
Técnicas de comunicación	8
Salud pública	8
Total	80

VERANO IV	
Materias	N° de Créditos
Medicina popular	8
Supervisión	8
Historia de educación	8
Técnicas de la educación	8
Cooperativismo	8
Movimiento obrero	8
Economía IV	8
Derecho	8
Prensa popular	8
Metodología IV	8
Total	80

Cada verano se ofrece a las y los estudiantes diez materias por grado. Las materias se cubren en tres días consecutivos de trabajo y se evalúan de acuerdo con los siguientes criterios: asistencia, puntualidad, participación en clase, actividades extraclase y presentación de trabajos finales. Este último aspecto puede materializarse en productos que reflejen la comprensión de los temas estudiados, ya sea de manera escrita, gráfica, oral, realizada en forma individual o por equipo.

Para aprobar un ciclo de verano y tener derecho a inscribirse al inmediato superior, las alumnas(os) deben cumplir con un mínimo de 80% de materias acreditadas. Las materias no acreditadas en dicho ciclo deberán aprobarse a más tardar en el verano siguiente.

Aunque en la Secretaría de Educación continúa registrado este plan de estudios, en la actualidad se han modificado materias y su contenido; aunque hay más cambios, citaré como ejemplo los siguientes: en Antropología se trabaja Género, en Historia de la Educación se imparte en taller, la obtención de técnicas de educación para el manejo de la violencia intrafamiliar y se llama Análisis y Propuestas en la Educación, las materias buscan dar respuesta a las necesidades de los y las alumnas y a sus solicitudes que surgen de la problemática que enfrentan en sus prácticas.

PLAN DE ESTUDIOS			
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
Introducción a la Formación	Estadística	Salud Pública	Medicina Popular
Introducción a la Filosofía y a la Lógica	Técnicas de Investigación Social	Sociología Urbana	Municipalidad y Cabildeo
Teoría del Conocimiento	Redacción	Género	Derecho
Sociología	Medios Masivos de Comunicación	Instituciones de Bienestar Social	Análisis y Propuestas en la Educación
Historia del Trabajo Social	Psicología Social	Trabajo Social Institucional	Supervisión
Métodos Tradicionales	Trabajo Social y Grupos Sociales	Técnicas de Comunicación	Técnicas de Educación Popular
Economía I	Economía II	Análisis del Mod. Económico del País	Análisis del Mod. Econ. Neoliberal
Historia de México	Política Social	Seminario de Tesis	Cooperativismo
Estructura Agraria	Estructura Agraria II	Estructura Agraria III	Movimiento Obrero
Metodología I	Metodología II	Metodología III	Metodología IV

Este plan está diseñado para promotores sociales en servicio.

Las materias se retoman en los talleres de supervisión (que se describen en el siguiente capítulo), desde la práctica y reflexión de las y los alumnos.

2.2.3.2 Propuesta del proceso metodológico que trabajan en los talleres de supervisión*

En el curso de verano toman las materias de Metodología I, II, III y IV, Técnicas de Investigación I y II y Estadística, que cubren el objetivo de aportar a las alumnas(os) los elementos teóricos y prácticos que les facilite el proceso metodológico de su investigación, durante el interverano en los talleres de supervisión lo va ejercitando y asimilando desde su práctica, generando su proceso y productos parciales por grado, mismos que están contribuyendo a la elaboración de su Memoria.

Durante su formación, las alumnas y alumnos realizan reuniones mensuales (llamadas talleres de supervisión) técnico-prácticas en un período de diez meses con una supervisión mensual, durante un día; ahora bimensual por dos días; “se considera que este proceso es la base para cubrir el objetivo de ‘pasar de un quehacer empírico a un quehacer científico’, por lo que, tanto alumnas(os) como supervisoras(es) deben insertarse en un proceso de búsqueda y participación donde se maneja la metodología científica de trabajo social.

Se procura que las reflexiones queden registradas en el acta de cada taller. Las supervisoras(es) asumen la responsabilidad de que la alumna(o) sistematicen su práctica y entreguen las aproximaciones teóricas que cada año logra, con lo que al final conformará su Memoria, documento que presenta en el examen recepcional para la obtención de su título.

La presente metodología se ha implementado para favorecer que las alumnas(os) reflexionen sus prácticas sociales, logren sistematizarlas y desarrollen un proceso de investigación desde y con sus prácticas para que vuelvan a ellas con una praxis y nueva propuesta planificada de trabajo. Dicha propuesta de trabajo se va ejerciendo desde sus experiencias y se comparte para su revisión en los talleres de supervisión que se realizan en sus lugares de práctica y/o vida.

La propuesta metodológica la constituyen cuatro ejes que interactúan entre sí a lo largo del proceso, pero que para ubicarlos en su momento, se presentan en el marco de los cuatro grados en que está diseñada la carrera:

	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
EJES	Observación	Diagnóstico	Teorización	Planeación Nueva propuesta de trabajo (Proyectos)

El eje de la observación posibilita elaborar el capítulo de la Memoria que corresponde a la contextualización y a la etapa de la sistematización de la práctica; el eje de diagnóstico, permite detectar el problema principal y diseñar la investigación y el eje

de teorización favorece la reflexión de los elementos prácticos y teóricos del problema que se investiga, para que la alumna(o) sea capaz de teorizar emitiendo sus propios juicios; el eje último de planeación permite concluir la investigación con propuesta de intervención para la solución del problema investigado.

Las herramientas teórico-prácticas que se trabajan por grados para favorecer la realización de cada eje son: en primer año, Diario de Campo 1, Diario Fichado y Monografía, enfatizando en cada herramienta la importancia de formular interrogantes sobre la realidad que se está *observando*.

En segundo año se identifica el Campo Problemático para luego elaborar el Cuadro de Relación que permite obtener el problema principal y las relaciones de causa-efecto entre éste y otros problemas observados. Esto permite precisar el *Planteamiento del problema* (duda o inquietud a la que se busca una respuesta) en forma de interrogante, para así llegar a la formulación de la *hipótesis*, que es la respuesta previa que se da a la interrogante y que va a llevar a concretar el *Diagnóstico*.

Se elabora el *Diseño de Investigación* que parte de la hipótesis, en él se precisan las *variables* por investigar con sus objetivos específicos y sus respectivos *indicadores*, así como las *técnicas* a utilizar en cada caso, la *unidad de análisis* (personas, hechos o grupos objeto de estudio) y el tiempo.

En tercer año, después de elaborar el Diseño de Investigación, se trabaja con las variables e indicadores con los cuales se construyen los *Cuadros de Concentración* en que se integran elementos prácticos recogidos con la investigación de campo y teóricos recuperados con la investigación documental lo que posibilitan el análisis y reflexión del caminar en y con su comunidad, institución o grupo, paso de gran trascendencia, ya que es el que impulsa a la *Teorización* de la práctica y a la *Propuesta de Intervención*. En esta parte se usan herramientas como el *Diario de campo 2*, las *Fichas de contenido* y las *Fichas de interpretación*, y técnicas como la encuesta que se construye a través de la entrevista o el cuestionario.

En el cuarto año se termina la teorización de los elementos prácticos y después de analizar toda la información recogida se formulan las *Conclusiones*; es hasta este momento en que la alumna(o) está en posibilidad de elaborar una nueva *Propuesta de intervención* para continuar su trabajo en su comunidad, institución o grupo.

Este proceso se sintetiza en la *Memoria*, documento recepcional que se presenta y defiende en el *Examen Profesional*, realizado frente a un jurado integrado por un representante de la Secretaría de Educación del Estado de Colima y dos miembros del personal docente de la escuela, a fin de obtener el título de *Técnica(o) en Trabajo Social*.

A continuación se presenta un esquema que permite visualizar la propuesta del proceso metodológico de la investigación social, que la alumna(o) realiza a lo largo de la carrera.

PROPUESTA DEL PROCESO METODOLÓGICO

	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
EJES	<i>OBSERVACIÓN</i>	<i>DIAGNÓSTICO</i>	<i>TEORIZACIÓN</i>	<i>PROYECTOS</i>
ETAPAS	<i>SISTEMATIZACIÓN E INVESTIGACIÓN</i>			<i>PLANEACIÓN</i>
ELEMENTOS TEÓRICOS - PRÁCTICOS	DIARIO DE CAMPO INTERROGANTES DIARIO FICHADO INTERROGANTES MONOGRAFÍA INTERROGANTES	CAMPO PROBLEMÁTICO CUADRO DE RELACIÓN HIPÓTESIS DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	CUADROS DE CONCENTRACIÓN ANÁLISIS REFLEXIÓN	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
PRÁCTICA EN EL TALLER	>DIARIOS DE CAMPO >DIARIOS FICHADOS >MONOGRAFÍA >INTERROGANTES	→CAMPO PROBLEMÁTICO →CUADRO DE RELACIÓN →DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	ANALISIS E INVESTIGACIÓN: ■Elaboran diarios de campo2 y fichas de contenido ■Construyen sus fichas de interpretación y con ellas sus cuadros de concentración. ■Aplican técnicas e instrumentos	Taller de asesoría de memoria
MOMENTOS DEL CONOCIMIENTO	SENSORIAL	RACIONAL (ANALIZA Y REFLEXIONA)		ESTRUCTURAL (VE POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN)
MATERIAS QUE LE APOYAN	» Teoría del conocimiento » Filosofía y sociología » Introducción a la investigación » Metodología I	» Estadística » Metodología II » Técnicas de investigación I » Psic. Soc. de grupos	» Técnicas de investigación II » Metodología III » Técnicas de comunicación	» Técnicas de educación » Supervisión » Metodología IV

El Diccionario de las Ciencias de la Educación de Santillán 1995 define la educación como “*proceso integral que se refiere y vincula a la persona como unidad y no a dimensiones o sectores de ella. Es la persona (unidad radical) quien se educa*” y es justamente eso lo que se pretende en esta institución educativa: lograr a través del proceso de formación el desarrollo de todas las facultades ubicando a la educanda(o) en su propia historia en su contexto socio histórico, como lo señala Xavier Gorostiaga en lo local, regional y global, lo que él denomina *gloncal*.

Pensar un proyecto de formación con estas peculiaridades implica un perfil de las alumnas(os) que cubra una serie de características, de igual manera la planta docente debe cumplir condiciones profesionales, teóricas, pedagógicas, didácticas y metodológicas; asimismo las supervisoras(es) deben formarse para asesorar los procesos educativos de las alumnas(os) en los lugares de sus prácticas sociales y permitirles el protagonismo; por tal razón, a continuación se presentan las características que deben cubrir todos ellos.

2.2.4 Caracterización de las y los estudiantes

Es importante señalar que el promotor(a) social es un sujeto conciente de su realidad, de las causas y efectos del sistema estructural, comprometido en la transformación de la realidad desde su práctica cotidiana, razón de ser de su labor social donde se desempeña como educador(a), en su mayoría con trabajos comunitarios.

El promotor o promotora social es una persona adulta que desempeña una práctica social en su comunidad de origen o en una organización o institución en distintos campos de la actividad social como educación, salud, derechos humanos, comunidades eclesiales de base, psiquiatría, trabajo de desarrollo comunitario, etc.

Las alumnas(os) que se inscriben en la ETS-VQ-CVYSC ya tienen una práctica social y buscan obtener elementos teóricos-prácticos que les permitan la reflexión desde sus experiencias de trabajo para profesionalizar su práctica social y contribuir en la transformación de la sociedad y titularse como Técnica(o) en la carrera de Trabajo Social.

A continuación la tabla muestra la procedencia de las alumnas(os) que se registraron en el curso de verano en el año 2000

PROCEDENCIA	NÚMERO DE ALUMN@S	%
Comunidades rurales	30	40.54
Periferia de las ciudades	24	32.43
Comunidades Indígenas	20	27.03
Totales	74	100.00

Al observar su procedencia, podemos deducir la situación socioeconómica en la que viven, esto confirma lo señalado por el Banco Mundial en 1996:

“la mayoría de los pobres habita en zonas rurales”.²³

Las comunidades rurales e indígenas (que además de ser campesinos tienen otra condición más de exclusión, ser indígena) viven la marginalidad en todos los aspectos, sin faltar la educación y son quienes tienen menos posibilidades:

“Así pues, lo que se encuentra en el campo son campesinos y campesinas con diversos niveles de escolaridad, por lo general muy baja o nula, hecho del que no se puede prescindir”.²⁴

²³ RIVERO, H. José (1996). “Los desafíos de la educación de adultos en el medio rural en América Latina”, en: *Encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural*. CONAFE. México, p.114.

Otras características son:

- El 86.48% son alumnas mujeres y el ser mujeres da más condiciones de marginación-exclusión, entendida la marginación como Quijano la define:

“población sobrante de las economías capitalistas dependientes y como grupos de excluidos del proceso de control económico, político y social”²⁵.

Donde el presupuesto y las políticas sociales miran poco o mejor dicho no ven sus necesidades porque rara vez toman en cuenta a la mujer rural en su diversidad de circunstancias.

- Estas promotoras(es) sociales están insertas y más aún son originarias de sus lugares de procedencia, es aquí donde realizan su práctica social,
- Tienen trabajos mal o no remunerados que obstaculizan o dificultan su formación, situación que se confirma al compartir sus experiencias para reunir el dinero para el pago de sus colegiaturas, que en ellas implica un gran esfuerzo, incluso en algunas la renuncia a seguir estudiando pues sus recursos económicos le son inalcanzables para su objetivo como estudiantes.
- Del total de mujeres 86.48%, el 21.87% son madres y esposas, el 17.18% son madres y jefas de familia, el 6.25% son solteras independientes, el 37.5% son religiosas y el 17.18% son solteras hijas de familia, condiciones de vida a las cuales estas mujeres tienen que dar respuesta según el rol que desempeñan en su familia.²⁶ Estos datos informan que, además de cumplir con una práctica social-laboral y como estudiantes tienen que desempeñar actividades domésticas.
- Han dejado de estudiar por varios años y al encontrarse en esta nueva situación de estudiantes y en edad adulta, viven el primer verano con una serie de creencias que se convierten en temores, ejemplo de esto es el siguiente comentario: “*Ya uno viejo y tan burro, mira nomás dónde ando si yo ya no tengo cabeza para esto, a ver qué puedo hacer*”.
- Las alumnas(os) ingresan a la escuela con el nivel de estudio básico de secundaria, que en ocasiones la realizaron en el sistema del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA).
- La edad promedio es de 30 a 35 años (estadística INEGI-SEP verano 2000) consideradas por la edad como persona adultas.

²⁴ CASTILLO, Alfonso S. M. (1994). “Los campesinos ¿Sujetos de la educación de adultos?”, en: *Necesidades educativas básicas de los adultos*. INEA. México, p. 262.

²⁵ LOMNITZ, Larissa A. *Cómo sobreviven los marginados*. S XXI. México, p. 19.

²⁶ ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL “VASCO DE QUIROGA” CURSO DE VERANO Y SUPERVISIÓN CONTINUA. *Registro de inscripciones*. Verano 2000. Comala, Colima, México.

- Vienen por su propia decisión, misma que manifiestan como necesidad de obtener elementos teóricos que complementen y enriquezcan su práctica, en la reflexión de las mismas, aprovechamiento del tiempo, etcétera, éstas y otras razones les hacen ubicarse como personas automotivadas.
- Tienen experiencia, saberes y aprendizajes obtenidos en la práctica de su vida, trabajo, etcétera, por lo que la información que reciben la cuestionan y reflexionan.
- Los elementos teóricos que reciben buscan que tengan utilidad práctica y de inmediato tienden a efectuar relaciones de la teoría con experiencias y la práctica, haciéndolo con habilidad, generando aprendizajes significativos.
- Hay alumnas(os) que tienen mucha información porque leen o asisten a otro tipo de cursos o talleres, son ellas quienes apoyan el crecimiento de sus compañeras(os).
- Agilizan los sentidos, ya que ordinariamente se ejercitan en la observación, como técnica que favorece su investigación que realizan en su práctica social.

Por otro lado, es importante mencionar las dificultades que se perciben en algunas(os) estudiantes al iniciar la carrera, mismas que se consideran parte de la caracterización de éstos sujetos, hay alumnas(os) que les cuesta más trabajo darse cuenta de la riqueza que tienen en sí mismas(os) y se proyecta como dice Frank Hermanues (1981:30), en que a veces sufren de falta de confianza en sí mismos, con frecuencia el adulto se resiste al cambio y a las ideas nuevas, pareciera en ocasiones que es incapaz de comunicar o expresar sus ideas, a pesar de que es un educando fundamentalmente motivado, existen circunstancias en que pudiera manifestar una incomprensible falta de interés, tienden a permanecer silenciosos cuando no alcanzan a comprender algún concepto en lugar de pedir explicaciones, algunos olvidarán muy fácilmente lo que aprenden, comprenderán las explicaciones o presentaciones más lentamente de lo que podría esperarse, parecerán a veces retraídos y poco cooperadores e inicialmente, resultarán inadecuados para trabajar en equipo, hablan constantemente convirtiéndose en un fastidio para el grupo, en un principio muestran poco interés en la lectura, se inclinan a tener malos hábitos de estudio.

Debe considerarse que si bien la persona adulta es un individuo con mucha experiencia de la vida, con claras y específicas razones para querer aprender y, por ende, un estudiante automotivado, el que esté estimulada para aprender no significa automática y necesariamente que el proceso de aprendizaje será fácil, sino que tendrá dificultades por estar viviendo situaciones nuevas y/o por encontrarse en proceso de reflexión-formación.

La educadora o educador de adultos tiene que considerar que cada persona es única, con una historia personal y que lo que ahora es, es el producto de un ayer y que la decisión de emprender una formación procede en la persona adulta, de una

causalidad compleja en la que intervienen la necesidad de resolver algunos problemas personales y de enfrentar las exigencias laborales; algunos factores que influyen en la decisión son la edad, la experiencia de formación anterior, el estatus profesional, etcétera (Hermanus, Frank, 1981:29-38).

Conviene considerar, que la salud y la eficiencia del cuerpo influyen profundamente sobre la calidad del aprendizaje, por lo que se requiere considerar el vigor, la velocidad y tiempo de reacción, cambios de la visión, cambios audición, rendimiento en el trabajo, rendimiento deportivo, para tomar las medidas necesarias.²⁷

Entonces, se puede decir con Monclús, apoyado en Ludojoski, que:

“el adulto es un tipo capaz de formarse a sí mismo y, por consiguiente, no es algo estático con el tiempo y el espacio, sino alguien que se halla en continuo cambio y evolución, cada adulto es alguien que ha recorrido unas fases previas para serlo, alguien que tiene una historia consigo y que seguirá en desarrollo, pudiéndose, a su vez, observar diferentes períodos a lo largo incluso de su estado como adulto; las dimensiones fundamentales que constituyen el ser adulto son las psicofisiológicas y las socioculturales”.
(...).

La persona adulta es un ser con un desarrollo de maduración de su propia personalidad y ésta lo mismo que su historia no está en cualquier caso inacabada, no hay un *typus* de adulto que podamos objetivizar y en las características hay que considerar sus condicionamientos conductuales y su específico aprendizaje que está condicionado por características fisiológicas, sociológicas, culturales y psicológicas²⁸

Por lo dicho anteriormente, este proyecto de formación, más aún, la Educación de Adultos, requiere de personal docente con características propias para desempeñar su labor, por eso a continuación se hará una somera descripción de las peculiaridades de los docentes que laboran en esta institución educativa.

2.2.5 Caracterización del personal docente

En su mayoría los y las profesoras a lo largo de casi 25 años se desplazan de la Ciudad de México, pues son docentes que trabajan en universidades del Distrito Federal como son Universidad Autónoma de Chapingo, Universidad Autónoma Nacional y profesionistas que laboran en organizaciones no gubernamentales como el Centro de Operación Popular y Educativa para la Vivienda (COPEVI), Red Mexicana de Acción al Libre Comercio (RMALC), Frente Auténtico del Trabajo (FAT), etc.

²⁷ KIDD, J. R. (1979). *Cómo aprenden los adultos*. El Ateneo, Argentina, p. 40-49.

²⁸ MONCLÚS, Antonio (1999). *Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica*. Fondo de Cultura Económica. México, p. 52.

Para el cumplimiento de dichos objetivos y propósitos se hace importante que el personal docente cuente con los siguientes requisitos:

- Titulado y en ejercicio de su profesión, con el fin de facilitar el enfoque de los contenidos de la materia con las necesidades requeridas por las prácticas de las alumnas(os).
- Capacidad pedagógica para compartir el conocimiento y retomar las experiencias del grupo.
- Con experiencia docente en las materias que se imparten.
- Tener en cuenta que trabaja con población adulta e instrumentación técnica para generar participación.
- Implementar una relación horizontal maestro(a)-alumno(a).
- Asumir el rol de generador de discusión y sintetizador de las aportaciones de los y las alumnas.
- Favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje críticos (reflexivo-analítico), esto es partir de la práctica, reflexionarla a la luz de la teoría y volver a la práctica.

Su trabajo docente lo realizan de manera voluntaria y generosa con el proyecto, pues lo único que les ofrece la escuela en cuanto a financiamiento es pagos de viáticos y una pequeña gratificación por su servicio.

Las condiciones económicas del país hacen cada vez más difícil esta labor, de tal manera que hoy ha llevado a la búsqueda de alternativas para disminuir los gastos en viáticos, por lo que en el verano 2003 se ha tenido que invitar, mayoritariamente a docentes de Guadalajara y Colima para que cubran dos materias cada uno.

Una de las grandes limitaciones que se han experimentado a lo largo de los años es el no contar con una planta docente más o menos estable para cada verano, por tal razón cada año al organizar y planificar el curso de verano se hace necesario solicitar la participación solidaria de nuevos docentes para cubrir las 40 materias a impartirse.

La modalidad de impartir las materias en taller de tres días continuos y no poder permanecer por más días durante el curso de verano, ha provocado que:

- No se tenga la oportunidad de conocerse, de manera personal, entre ellos(as).
- No exista una coordinación académica entre ellos.
- No se realicen reuniones de evaluación y planificación, pues es difícil reunirlos durante el interverano.

- No se dé acompañamiento a las alumnas(os) después de la impartición de las materias en los tres días.

Todo ello se traduce en limitaciones y carencias académicas en el proceso de formación de los y las futuras trabajadoras sociales.

2.2.6 Caracterización de las supervisoras(es)

Etna Meave dice que la supervisión o asesoría en el Trabajo Social se convierte en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde cada uno de los sujetos inmersos en esta relación desarrollan una maduración profesional, en conexión con los conocimientos generales, las actitudes, las aptitudes, las habilidades y las destrezas que se dan en esta profesión”²⁹

La supervisora(or) se compromete con las alumnas(os) a encontrar los elementos que la teoría, recibida en el curso intensivo del verano aporta para la clarificación y profesionalización de su práctica.

El supervisor(a) está comprometido para cubrir durante el interverano el acompañamiento y asesoría en los proceso de formación de las alumnas(os) desde sus lugares de trabajo y tiene las siguientes características:

- En su totalidad han sido y son trabajadores sociales.
- Proporcionan la asesoría por regiones en el lugar de la práctica de las alumnas(os), de acuerdo con las necesidades de tiempo y espacio de ellos(as).
- Algunos supervisores se desplazan a otras regiones para asesor.
- Su trabajo es voluntario, no reciben remuneración.
- Asesoran y favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en los talleres de supervisión.
- Propician la reflexión y análisis colectivo e individual.
- Acompañan los procesos grupales que se genera en cada taller.
- En 1985 empiezan a integrarse como supervisores(as) egresados de la escuela.

En este proceso se vive lo señalado por Carlos López:

“En este modelo de aprendizaje, el que enseña debe estar dispuesto a acompañar y no a dirigir. A conducir, animar al diálogo y reflexionar en conjunto. En consecuencia,

²⁹ MEAVE, Partida Etna Ma. del Carmen (1998). *La Metodología de la supervisión y la asesoría profesional en trabajo social*. ETME Colección Trabajo Social. México, p. 94.

aprender con los que aprenden, pero fundamentalmente, estar dispuesto a ceder el rol protagónico al grupo, para convertirse en un facilitador del proceso grupal y en coordinador y orientador de las tareas,”³⁰

Es esta la función que ha desempeñado la supervisora(or), porque el que aprende asume un comportamiento responsable, participativo, comprometido, abierto a la creación, busca las posibilidades de expresión, elige y comparte con otros en un clima de respeto y colaboración. Se dispone a contribuir, de manera voluntaria, en la formación de técnicos(as) en trabajo social y a su vez es formado por el grupo del taller de supervisión que acompaña y asesora.

Neagly, citado por Etna Meave, dice que una supervisión eficaz de la educación puede mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en el aula. La supervisión moderna es dinámica y democrática, pues refleja la vitalidad de un liderato ilustrado e informado. Concluye Meave diciendo que el fin principal de la supervisión habrá de ser el reconocimiento del valor intrínseco de cada persona, con objeto de que se realice el máximo potencial de todos. Y define: la supervisión es un proceso educativo porque dirige, guía, orienta, coordina, asesora y establece un proceso constante de enseñanza aprendizaje (Meave, 1998:17).

Las limitaciones en la labor de la supervisora y el supervisor son:

- ❖ La inestabilidad de algunos, lo cual dificulta la continuidad en el proceso de formación de las alumnas(os) en los talleres de supervisión que se realizan de septiembre a junio (interverano).
- ❖ La ETS-VQ-CVSC- no cuenta con el financiamiento suficiente para cubrir los gastos económicos que esta actividad ocasiona, carencias económicas de la institución
- ❖ El no tener una propuesta diseñada de formación para los y las supervisoras, situación que trasciende en su función de acompañar y asesorar a las alumnas(os) en sus correspondientes talleres de supervisión.

Para poder realizar su tarea se apoyan en la propuesta del proceso metodológico que la escuela ha implementado para acompañar a las alumnas(os) en los talleres de supervisión y en su experiencia de formación como egresadas(os) de esta misma institución.

“La educación de adultos como campo de práctica manifiesta ahora una variedad casi asombrosa de formas: desarrollo del personal, actualización profesional, educación profesional permanente, orientación, desarrollo personal, educación básica de adultos, formación en la empresa y educación comunitaria”³¹

³⁰ LÓPEZ, Carlos (1993). *Talleres, ¿Cómo hacerlos?* Troquel. Buenos Aires, p. 13.

³¹ USHER R Y I, Bryant (1992) *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. Triángulo cautivo*. Morata, Madrid, p. 22.

2.3 La Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Superación Continua: un espacio de formación profesional para educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas.

La ETS-VQ-CVSC realiza una importante labor en la formación profesional de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas.

Dicha institución educativa, privada, está incorporada a la Dirección de Educación Pública del Estado de Colima, por tal razón está regida por los criterios que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos enmarca en el artículo 3º constitucional, que señala que:

“la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”³²

La fracción II de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos del Artículo 3º indica que el criterio que orientará a la educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además, agrega:

- a) “Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.”³³

De aquí que se consideran estos criterios constitucionales para incluirlos en su diseño curricular, de igual modo, se retoma la importancia de los elementos señalados por la UNESCO/OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y en las conferencias internacionales, como son la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, la declaración de que la educación es responsabilidad de todos y no sólo de un sector o de un grupo, la oportunidad que tienen nuestros gobiernos de armonizar posiciones en el campo social, resaltando el valor central de la educación

³² CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.

³³ *Ibidem.*

frente a los agudos problemas de la pobreza de nuestros pueblos, la estructuración de la educación en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que se convertirán en los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.³⁴

José Rivero (1996) en respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las principales tendencias de cambio en la Educación de Adultos (EDA) latinoamericana? Señala cinco:

Primera, considera los productos de la conferencia celebrada en Jomtien que hace surgir la necesidad de nuevas estrategias en las que se prioricen los intereses y las necesidades concretas de los participantes antes que los de las instituciones y de especialistas y volver a rescatar su centralidad educativa; asimismo, la necesidad de vinculación con otros niveles y modalidades educativas. Se puede decir que esta última se está superando, puesto que la educación de adultos se está reconceptualizando al no plantearse ésta únicamente como alfabetización o educación básica, y aquí se ubica la experiencia de esta institución educativa (la ETS-VQ-CVSC) en el nivel medio superior.

Segunda, se reconoce la necesidad de mayor rigor teórico y búsqueda de precisiones conceptuales que determinen nuevos enfoques curriculares y ampliar su marco de acción refiriéndolo al ciclo de vida de toda persona, esta tendencia deja ver la importancia de que la educación de adultos permita los aprendizajes a lo largo de la vida.

Tercera, retoma la necesidad de referirse a una Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EDJA) y la urgencia de repensar estrategias de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con Rivero, esta modalidad de educación de personas jóvenes y adultas requiere de métodos, técnicas, estrategias, actitudes docentes, entre otras, que responda a sus necesidades, intereses y requerimientos, que son desafíos y retos para los educadores de personas jóvenes y adultas, y para la formación de los mismos.

Cuarta, modificaciones de la población de atención prioritaria, urbano, campesina, indígena, etc. situación contextual a considerar en la acción educativa.

Y quinta, surgimiento de una nueva institucionalidad de la educación de jóvenes y adultos que despierta la necesidad de propiciar y utilizar mecanismos de intercomunicación, de ganar espacios de concertación y de intercambio de experiencias, materiales y publicaciones. Existe aún debilidad en la generación de redes permanentes que favorezcan al intercambio de experiencias y enriquecimiento de la EDJA, debilidad que se convierte en el reto de la Educación de Adultos (Rivero 1996:18-23).

³⁴ RIVERO H., José (1996). “La educación con personas jóvenes y adultas”, en: *América Latina: cambios necesarios para el siglo XXI*. Colección Magisterio UNO, Buenos Aires.

Vista la EDJA desde las tendencias arriba mencionadas estamos de acuerdo con Pablo Freire al decir que:

“la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”³⁵

Aunque, de acuerdo con Sylvia Schmelkes, se observa en los discursos educativos del gobierno de nuestro país respecto a la actividad educativa con las personas adultas que ha incorporado elementos como el respeto a los adultos, la necesidad de partir de sus intereses y volver a ellos, la participación como forma y fondo de la actividad, la organización como forma de vincular lo aprendido con las necesidades de la vida cotidiana, aspectos que se defienden en planteamientos, incluso en programas, pero no en su implementación ni mejoramiento de la calidad de vida de la gran mayoría de las personas jóvenes y adultas.

Según la define Graciela Messina:

“la educación de personas adultas es la modalidad destinada a las personas de 15 años y más que no se incorporan al sistema educativo o que tuvieron que retirarse de éste.”³⁶

Se puede decir que la ETSVC-CV-SC como proyecto de formación alternativo con sus estrategias de formación, diseñadas en cursos de verano y talleres de supervisión en los lugares donde realizan sus prácticas le hace ser considerada como modalidad de educación de adultos que ofrece la profesionalización a aquellas personas mayores de 15 años que se desempeñan como promotores(as) sociales, pero que por su trabajo y compromiso con las comunidades y/o instituciones u otras razones no pueden cursar la carrera en el sistema escolarizado.

Se genera un proceso de formación que favorece la reflexión de sus prácticas, sistematizándolas e investigando, habilitándolos en la teorización y elaboración de nuevas propuestas de intervención para participar y colaborar en la construcción de una sociedad más equitativa, justa y fraterna; este proceso incluye el reencuentro personal que lleva a la persona adulta a mejorar su autoestima, igualmente genera procesos grupales donde dialogan, confrontan y construyen conocimiento, además de experimentar y aprender a convivir juntos superando los conflictos, situaciones que propician el aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (DELORS 1996).

El proceso de enseñanza-aprendizaje reconoce los saberes, experiencia y/o conocimiento acumulado a lo largo de su vida en cada uno(a) de ellas, de tal manera que resignifican los aprendizajes desde y para la vida, proceso de formación que los y las prepara como educadores(as) para realizar profesionalmente sus trabajos en sus lugares donde cada alumna(o) se encuentra realizando promoción social.

³⁵FREIRE Paulo (1999). *La educación como práctica de la libertad*. 48ª ed. Siglo XXI. México, p. 7.

³⁶ [www http://crefal.edu.mx/dip2002/diplomat](http://crefal.edu.mx/dip2002/diplomat).

2.3.1 Las y los Técnicos en Trabajo Social como educadores de personas jóvenes y adultas: su contribución en el desarrollo social

Las y los técnicos en trabajo social desde su proceso de formación en la Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga” Curso de Verano y Supervisión Continua por su perfil de promotores(as) sociales se consideran Educadores(as) y por su actividad laboral que desempeñan en sus comunidades, grupos sociales, en organizaciones no gubernamentales o gubernamentales conllevan una práctica educativa-social que contribuye, por sus proyectos y/o programas de trabajo, al desarrollo del país.

De aquí la valoración mayor de los(as) educandos(as)-promotores(as) sociales, porque son personas que trabajan, buscan y luchan en colectivo para la satisfacción de las necesidades básicas, solución de problemas y mejores condiciones de vida.

Los y las estudiantes, en la Memoria que elaboran como documento recepcional para la obtención del Título como Técnico(a) en Trabajo Social, incluyen una nueva propuesta de trabajo como alternativa de solución, planificada a partir de un problema diagnosticado el cual puede ser de vivienda, salud, alimentación, ecología, educación, etc. lo que deja ver que está encauzado a la solución de necesidades básicas.

“Las acciones están inmersas en un contexto social, no son fortuitas ni particulares sino que poseen un carácter social y sólo pueden ser identificadas como un tipo específico de acción dentro del contexto de una serie de reglas sociales que la definen”³⁷

Posteriormente, dicho documento sirve como referencia para otros(as) alumnos (as), lo cual no sólo le da calidad al trabajo del ahora Trabajador(a) Social, sino que eleva la calidad educativa de los adultos porque, como dice García Huidobro (1994), mencionado por Sylvia Schmelkes y Kalman (...) se plantea la cuestión de la calidad de la educación de adultos como un criterio central de acción para los años venideros, y se la articula con un conjunto de preocupaciones y propuestas que se refieren a aspectos diversos: la investigación, la recuperación y sistematización de experiencias, la necesidad de contar con criterios de calidad que permitan evaluar los resultados de aprendizaje (...) Se sugiere concentrar recursos en la realización de experiencias que sirvan de lentes de mucha calidad y deberán concentrarse en la solución de problemas educativos importantes para la sociedad.

No es necesario ser alfabetizador para participar en acciones de educación de adultos (Salgado, 1984:8-22). Estas experiencias de educación de adultos no es alfabetización es un hecho educativo que contribuye al desarrollo social de comunidades rurales, indígenas, en zonas urbanas de las periferias y en todos aquellos lugares donde se encuentran grupos vulnerables, de tal manera que las prácticas sociales (acciones que buscan satisfacer necesidades) que desarrollan los y las alumnas con indígenas, mujeres, niños, jóvenes, etc. y por los procesos de

³⁷. USHER R. *Op cit.*, p. 41.

formación que generan en las comunidades y/o instituciones les hace ser educadores(as), y hacer educación.

“Las formas diferentes de concebir la educación de adultos están estrechamente relacionadas con maneras distintas de entender la pobreza y el proceso de desarrollo de los países y los sectores de la región. Así, la concepción del desarrollo como único, unilineal, del modelo industrial urbano como el punto obligado de llegada, contraste con la visión del subdesarrollo como dependencia interna y externa, y del desarrollo como un proceso plural, autodeterminado, autogestado, respetuoso de realidades multiculturales”.³⁸

Aquí cabe la pregunta ¿Cómo entendemos la pobreza y el proceso de desarrollo de nuestro país y de América Latina? Porque, como dice Sylvia Schmelkes, de la manera de concebir la pobreza y el proceso de desarrollo será la manera de conceptualizar la educación de adultos.

En respuesta a la pregunta se puede encontrar con una concepción economista, que lleva a decisiones gubernamentales para que los sistemas educativos coincidan con una opción liberal que, supuestamente, mejoraría la calidad de la educación en consonancia con la aplicación de tesis vigorosas y eficientes de mercado en la gestión y en la conducción de los procesos de modernización, privatización y de reformas emprendidas; en ellos observamos la tendencia a tratar la educación como empresa pública donde se piensa que pueden darse las modalidades educativas donde existan condiciones de rentabilidad financiera, lo cual la educación de las personas jóvenes y adultas empobrecidas no es atrayente en dicho enfoque. Esta concepción estrecha de modernización asocia sus políticas a homogenizar el mundo de manera hegemónica³⁹; por tanto, a la deshumanización, a la no justicia social, a la no democracia, etc.

De acuerdo con la concepción que se tenga de la educación son los retos que se experimentan y la manera de jerarquizarlos, porque mientras para algunos un reto prioritario en la educación son los desayunos de los niños, en otros es que exista un equipo computarizado y digital para que por medio de estas herramientas tecnológicas puedan dar su clase. Las personas adultas expresan como reto: la necesidad de tener espacios públicos que favorezcan la educación permanente en la que el uso de los medios tecnológicos sean medios y no el fin que buscan globalizar la educación.⁴⁰ y donde se puedan construir aprendizajes a lo largo de la vida.

Con base en lo anteriormente escrito, podemos decir que:

1. En nuestro país, la educación de las personas jóvenes y adultas no se puede separar de la realidad de pobreza, por lo que es importante que se una con las

³⁸ SCHMELKES, Sylvia (Coord.) (2000). “Documentos internacionales sobre educación de adultos (1979-1997)”, en: *Antología. Lecturas para la educación de los adultos*. Tomo I. Noriega, México, p. 11.

³⁹ UNESCO-OREAL (1997) *Los aprendizajes globales para el Siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina*. Brasilia.

⁴⁰ BLURTON, Craig. *Nuevas tendencias en educación*. Hong Kong, p. 51.

necesidades vitales más urgentes de las personas jóvenes y adultas, pues la persona es considerada como unidad, o sea integral.

2. El analfabetismo y la falta de escolaridad de las personas jóvenes y adultas no son más que una manifestación de una realidad de pobreza, producto de un sistema estructural, capitalista-neoliberal.
3. La superación de la pobreza requiere la transformación de las relaciones de desigualdad actuales, implica un sistema estructural equitativo, justo y de calidad.
4. Una condición para la superación de la pobreza es la democracia y con ella la participación y justicia.

De acuerdo con Blurton Craig:

“La educación de adultos ha de ser concebida como aquella que se vincula en forma íntima y articulada con la satisfacción de las necesidades básicas de los adultos (y aquí lo importante es resaltar que la vinculación a la que nos referimos es con la acción para satisfacer estas necesidades, no con la preparación para hacerlo), o con la solución de los problemas de los adultos. La educación de adultos no puede ser concebida más que como un apoyo para el mejoramiento de la calidad de vida. Así concebida, la educación de adultos puede ofrecer elementos sin los cuales dicho mejoramiento de la calidad de vida se haría más difícil y tortuosa. Lo central es la acción de satisfacción de necesidades o la solución de problemas, no la educación de adultos per se. La educación de adultos debe ser capaz de insertarse ahí donde están ocurriendo o puedan ocurrir procesos tendientes a lo anterior”.⁴¹

Después de reflexionar en este capítulo sobre la formación de técnicas(os) en trabajo social y su proyección en la educación de personas jóvenes y adultas, y de considerar a la ETS-VQ-CV-SC en la modalidad de educación de adultos, es preciso explicar con más amplitud, en el siguiente Capítulo, la propuesta metodológica de formación en la ETS-VQ-CVSC, en la que los talleres de supervisión son un espacio privilegiado en el que se promueve la unión de la teoría y la práctica, la práctica y teoría (praxis), desde la reflexión personal y grupal, la vivencia del proceso en grupo y la asesoría en la elaboración de su Memoria; esto permite adquirir más elementos que fundamenten su ser y quehacer como Técnicos y Técnicas del Trabajo Social, de tal manera que, con nueva fuerza e intensidad desempeñen su acción educadora y profesional.

⁴¹ *Ibidem*, p. 19.

CAPÍTULO 3 LOS TALLERES DE SUPERVISIÓN, UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN A PARTIR DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

En el presente capítulo se hace una descripción de los talleres de supervisión como estrategia de formación, su organización, operativización, la caracterización de los sujetos participantes en esta investigación, supervisoras(es) y estudiantes, así como los alcances, límites y problemáticas de los talleres de supervisión.

En la Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Supervisión (EST-VQ-CVSC), la estrategia de formación está pensada en dos modalidades: en los Cursos de Verano, que se imparten durante julio y agosto, en Comala, Colima; y los Talleres Regionales de Supervisión que se realizan de septiembre a junio de cada año en diversas sedes del territorio nacional, atendiendo a los lugares de residencia y de trabajo de las y los estudiantes.

En el Curso Intensivo del verano se aborda, principalmente, la parte teórica, la cual se expresa en los contenidos de los diferentes cursos; en cambio, en los Talleres Regionales de Supervisión Continua, se atiende el cómo aprender, por tal razón su propósito es propiciar la reflexión sobre la práctica a la luz de los elementos teóricos recibidos en el curso de verano, para recrearlos desde sus saberes y labor social, con el fin de construir, de manera grupal, su conocimiento, porque éste se construye a partir de la recuperación y reflexión teórica de la práctica; de esta forma se da respuesta a la necesidad de formar profesionales reflexivos.

Los talleres de supervisión son la estrategia de formación que permite reflexionar desde la práctica para buscar alternativas de transformación social; en sí mismos significan la experiencia de cambio por la forma de construir aprendizaje donde supervisor(a) y alumna(o) se encuentran en proceso de enseñanza-aprendizaje que implica romper con los modelos tradicionales de la educación. Por eso, esta manera de hacer educación se ubica en la Educación Popular⁴² que propone Pablo Freire en la que “todos aprendemos de todos”, por lo cual esta vivencia educativa se constituye en un modelo pedagógico que responde a una alternativa de formación.

Los talleres de supervisión son generadores de procesos de formación y requieren una manera de organizarse y de funcionar; la organización necesita de la participación de todos, dicho de otra manera, de compartir el poder y depositarlo en el grupo de trabajo (Democracia), lo cual exige de una relación horizontal entre supervisoras(es) y alumnas(os). Las funciones implican la corresponsabilidad de todos los participantes.

⁴² Educación Popular: procesos y experiencias de resocialización (recognición y reinención) de mujeres y hombres orientados a aumentar y consolidar capacidades individuales y colectivas de los sujetos populares mediante la recuperación y recreación de valores, la producción, apropiación y aplicación de saberes que permitan el desarrollo de propuestas movilizadoras que contribuyan para la transformación de la realidad personal y social de esos sujetos. (Joao Francisco de Souza 1996:77).

Cabe destacar que en 1985, en la ETS-VQ-CVSC se realizó una sistematización de la experiencia obtenida en los talleres de supervisión.

De acuerdo con Laura Velázquez, quien participó en dicha sistematización de la experiencia de los talleres de supervisión, señala que:

“El taller en trabajo social, ha significado una alternativa pedagógica que intenta romper con la dicotomía teoría-práctica, y que supera el simple enlistado de materias teóricas que conforman un Plan de Estudios, buscando su interrelación con el proceso de las prácticas escolares, lo que debiera sintetizarse en una formación totalizadora.”⁴³

3.1 QUÉ ES EL TALLER DE SUPERVISIÓN

Definir los talleres de supervisión lleva, primeramente, a señalar los antecedentes que dieron origen a lo que se ha llamado la metodología del taller^{*}; han sido las diversas corrientes de pedagogía activa: las pedagogías participativas, los grupos operativos, la pedagogía humanística de Carl Rogers; las experiencias participativas en la educación para adultos de Paulo Freire; los aportes de José Bleger con los grupos de aprendizaje, la investigación participativa, etc., las que le han hecho nacer”.⁴⁴

Maya (1991) dice que la escuela activa se puede considerar el eje sintetizador de la moderna educación; y su principal postulado es reconocer en el alumno la única y auténtica realidad en torno de la cual debe organizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este marco surge el taller educativo como una alternativa pedagógica que conjuga los principios esenciales de la educación moderna como el paidocentrismo, la participación activa del alumno y el énfasis en un aprendizaje que antes que dado al alumna(o), en términos de conocimientos, es construido por él en interacción con el medio, constituyéndose el docente en un guía u orientador de dichos aprendizajes.”⁴⁵

⁴³ VELÁZQUEZ, Laura *et al.* (1985). *Trabajo social. Formación a través de la práctica reflexionada*, Comala, Colima. México, p. 103.

*La palabra taller proviene del francés ‘atelier’, y significa *estudio, obrador, obraje, oficina*; también define una *escuela o seminario de ciencias* a donde asisten los estudiantes. Aparentemente el primer taller fue un obrador de tallas. De una manera o de otra, el taller aparece, históricamente, en la Edad Media. En aquella época, los gremios de artesanos pasaron a ocupar el lugar de los mercaderes. Esta organización de trabajadores se continuó hasta el siglo XIX. El lenguaje cotidiano habla de ‘atelier’ para designar el lugar de trabajo, el estudio de pintores, ceramistas, escultores. En las últimas décadas aparece la palabra ‘workshop’ en los programas de formación, de extensión universitaria de postgrado relacionados con la Psicología y otras ciencias referidas al hombre. (MAYA, Betancourt 1991:24).

⁴⁴ LÓPEZ, Carlos (1993). *Talleres, ¿Cómo hacerlos?* Troquel. Buenos Aires, p.13.

⁴⁵ MAYA, Betancourt Arnobio (1991). *El taller educativo. Qué es. Fundamentos Cómo organizarlo y dirigirlo. Cómo evaluarlo*, Gente Nueva, Santa Fe de Bogotá, p. 19.

Con el objetivo de construir una formación alternativa para personas jóvenes y adultas que se desempeñan como promotoras(es) empíricas(os) del Trabajo Social se implementan en este proyecto educativo los talleres de supervisión como estrategia de formación que favorezca partir de sus propias experiencias y prácticas, para reflexionar sobre ellas; por tal razón la ETS-VQ-CVSC, en 1985, definió que:

“el taller es una instancia donde se encuentran la teoría y la práctica, iniciándose a partir de ahí la sistematización de los diversos trabajos que los alumnos han realizado por años de manera empírica”⁴⁶

De esta manera, el taller es una alternativa pedagógica durante el proceso de formación que implica un proceso metodológico y técnico.

La participación y la asistencia en el taller de supervisión son fundamentales; la asistencia se entiende como la presencia física del o la alumna en el grupo-taller para compartir tareas individuales y reflexionar de manera grupal y construir conocimientos colectivos; de aquí la coincidencia con el Diccionario de Ciencias de la Educación que define la asistencia como la presencia activa del educando en el ámbito escolar y requisito básico para que las instituciones educativas puedan ejercer sus funciones y contribuir al desarrollo psicofísico integral del alumno.

Artur Parcerisa (1999) menciona que la participación en el taller:

“requiere una asistencia regular, por lo que recomienda establecer un acuerdo con el o la joven, porque considera como ideal que los participantes vayan asumiendo progresivamente un protagonismo en la gestión del taller”.⁴⁷

La asistencia a dichos talleres es indispensable, ya que su presencia posibilita la participación y con ella la oportunidad del compartir experiencias, saberes, conocimientos, prácticas, etc., al mismo tiempo que favorece el aprendizaje y enriquecimientos de conocimientos colectivos e individuales, así como la asesoría y avances en cuanto al proceso de elaboración de su Memoria, lo cual garantiza que el o la alumna al egresar se titule.

Los talleres de supervisión son una estrategia de formación que se realiza en los meses de septiembre a junio, lo que se llama *Interverano*. Son los y las supervisoras, y las y los alumnos, quienes los desarrollan en sus lugares donde viven y/o desempeñan su práctica social, con el objeto de darle continuidad a su proceso de formación desde sus realidades y proyectos laborales. Por otro lado, tienen la finalidad de formar en la autonomía, pues son los y las estudiantes, junto con el o la supervisora, quienes planifican, ejecutan y evalúan los talleres.

Los talleres de supervisión representan una estrategia de formación que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando distintos factores de los y las

⁴⁶ VELÁZQUEZ, *Op cit.*, p.8.

⁴⁷ PARCERISA, Artur (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Graó, Barcelona, p. 115.

alumnas como sus contextos sociales, sus prácticas, experiencias, capacidades, aprendizajes previos, los estilos y procesos de aprendizaje, los intereses, la historia, entre otros; por eso, se pensó en esta alternativa que posibilitara respetar los distintos ritmos, las decisiones, la autoformación y el cumplimiento de los objetivos y la formación de los y las técnicas en trabajo social.

“El taller implica reconocer el cúmulo de experiencias en cada uno y acabar con la educación bancaria a la que hace referencia Paulo Freire.”⁴⁸

Las supervisoras(es) confirman lo dicho anteriormente al expresar: “El taller es el espacio para juntos, compartir y retomar los conocimientos que cada uno(a) ha adquirido a través de su práctica diaria, se confronta y analiza para sistematizar los resultados”.⁴⁹ Experiencia que habla de relaciones horizontales con “actitud de apertura a aprender enseñando y de enseñar aprendiendo, en forma disciplinaria y de respeto, confianza y apoyo mutuo”.⁵⁰

La experiencia de esta institución educativa nos ha demostrado que tanto las y los estudiantes, como las y los docentes de trabajo social, poseen un cúmulo de conocimientos y vivencias; que ambos son capaces de aportar elementos que retroalimenten las experiencias individuales, con lo cual se está ante una posición de creatividad humana, en una permanente actitud crítica.

El taller, de acuerdo con Parcerisa Artur:

“se trata de una estrategia consistente para ofrecer al educando un espacio en el que obtenga conocimientos prácticos que le permitan ir adquiriendo habilidades aplicables a una profesión”⁵¹

En coincidencia con él, se agrega que el conocimiento práctico incluye la reflexión de la teoría sobre la práctica y la práctica como tal, que facilite a el o la Técnica en Trabajo Social ser hábil en su desempeño profesional; razón que permite seguir diciendo, actualmente, como lo dijo Laura Velázquez y demás en 1985, que el taller debe participar en una formación académica científica en donde se vayan ligando en una forma progresiva los conocimientos y exigencias de la realidad.

Los talleres de supervisión requieren de la preparación previa de los y las integrantes para favorecer que los y las alumnas se ejerciten en el autoestudio, porque:

“la formación del adulto requiere de una concepción de enseñanza que promueva el proceso de aprendizaje autónomo...”⁵²

⁴⁸ VELÁZQUEZ, *Op cit.*, p 87.

⁴⁹ Reunión de Supervisoras(es) celebrada el día 21 de abril del 2003, en la Ciudad de México, Distrito Federal.

⁵⁰ *Ídem.*

⁵¹ PARCERISA, Artur. *Op cit.*, p.115.

⁵² MEDINA Rivilla, Antonio (1996). “Hacia un modelo de enseñanza que promueva el aprendizaje autónomo a distancia de las personas adultas”, en: *Educación de Adultos. Revista Interamericana*. Nueva Época, Vol. 3 CREFAL.

Dicha preparación implica la lectura, escritura, recolección de información, reflexión y análisis para realizar las tareas del proceso metodológico y de las materias, situación que propicia el autoestudio en las alumnas(os). De igual modo, los y las supervisoras tendrán que preparar su agenda de trabajo para proponer al grupo el material que facilite la complementación y reflexión de los temas a tratar; asimismo, alguna técnica que favorezca al proceso y dinámica grupal.

Según Carlos López:

“El taller es una metodología participativa que opera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Está constituido sobre la base de actividades individuales, en pequeños grupos y con el grupo total. Tiene un eje que se estructura pedagógicamente en la acción: se aprende haciendo sobre un proyecto concreto de trabajo en grupo. Por sus características pedagógicas el taller promueve la actividad en los participantes. Nadie puede desempeñar un rol pasivo-simple receptor de conocimientos aislados- ya que el taller integra técnicas, no modelos para copiar o repetir.”⁵³

Al indicar las tareas se habla de dos tipos de tareas:

La *tarea de metodología*, que es la relativa a la propuesta del proceso metodológico de la escuela, y varía según el momento del conocimiento y el eje de la investigación en que cada alumna(o) esté en su trabajo personal: aplicar técnicas o instrumentos, elaborar las herramientas señaladas para su sistematización e investigación de la práctica, escribirla y reflexionarla para compartirla en la sesión del taller.

La *tarea de las materias* lleva a las y los estudiantes a releer el material y sus notas recibidas en el verano de las dos materias asignadas para cada taller, reflexionar sobre los elementos teóricos desde sus prácticas y experiencia para llegar a la aplicación de los mismos y obtener su utilidad, con ello construir un producto (cartel, folleto, tríptico, cuadro sinóptico, etc.) que facilite el compartir sus autoaprendizajes en el grupo-taller.

En este sentido, hay una similitud con lo que plantea Ana Pampliega:

“Entonces el contenido no es absolutamente secundario ni es el punto central; es el elemento que permite la relación educativa entre educador y educando.”⁵⁴

De esta manera, las tareas se convierten en disparadores para el aprendizaje colectivo en el taller, y entonces, sucede lo que dicen Arceo Frida y Hernández Gerardo:

“...en una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo (Jonson, J. Y Holubec, 199:14)”.⁵⁵

⁵³LÓPEZ, Carlos. *Op cit.*, p.7.

⁵⁴ DE QUIROGA, Ana P. (coord.) (1997). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*, Plaza y Valdés. San Pablo, p.72.

Los talleres de supervisión son una estrategia, porque la acción vivida durante la sesión implica la reflexión como elemento indispensable del proceso de la acción, por lo que, de acuerdo con Monclús:

“la estrategia es al acción que es necesario desempeñar con decisión y que tiene objetivos a cumplir, es conciente e intencionada y se considera como guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar”.⁵⁶

Entonces, se puede decir: lo que convierte en estrategia de formación a los talleres de supervisión es la reflexión y/o la acción reflexionada a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para efectos de este trabajo, se concibe la formación como proceso que considera el contexto internacional, nacional y local, socioeconómico, político y social donde interactúa el o la alumna con los elementos teóricos y el aporte de la ciencia, la práctica social y experiencia cotidiana para realizar una reflexión crítica que confronte y analice los elementos teóricos, desarrolle la capacidad de construir conocimiento con aprendizajes personales y colectivos que contribuyan a la transformación personal y de la sociedad.

El proceso de formación implica la reflexión cotidiana de la práctica que se hace desde la sistematización e investigación, la experiencia personal de la alumna(o), sus capacidades, habilidades, actitudes, etc. Por lo que la ETS-VQ-CVSC considera que en la formación académica se debería entrelazar la educación y la formación anterior y posterior al momento de ingresar a la Escuela de Trabajo Social, retomando la práctica-práctica del alumna(o) en su contexto socio-político; favoreciendo las condiciones y elementos de reflexión y de ubicación, así como el avanzar hacia una acción profesional en la misma.

Pérez Gómez, al plantear la formación desde la *perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social*, plantea que:

“La enseñanza no puede considerarse como una rutina mecánica de gestión o de ingeniería, es más claramente un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. La naturaleza del hombre y del conocimiento exigen una aproximación práctica abierta a las imprevisibles consecuencias de potenciar el libre desarrollo de la mente de cada individuo y del grupo”⁵⁷

⁵⁵ ARCEO Díaz-Barriga, Frida y HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 2ª edición. Mc. Graw-Hill, México.

⁵⁶ MONCLÚS, Antonio (1990). *Educación de adultos: Cuestiones de planificación y didáctica*. Fondo de Cultura Económica. México, p. 23.

⁵⁷ PÉREZ Gómez, Ángel y SACRISTÁN, Gimeno (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid, p. 425.

Por su parte, Monclús señala que:

“El taller es el proceso que intenta romper con la dicotomía entre formación académica y formación profesional, intentando sintetizarse en la formación de vida. (...) El ir ligando los conocimientos permitiría orientar la formación con una concepción y con un método que, a partir de la práctica misma del alumno que inicia su formación profesional, sea dimensionada la misma a partir del apoyo teórico-práctico que proporciona la formación académica”⁵⁸

Las supervisoras(es) y las y los estudiantes, a partir de la experiencia, también generan su propia concepción de los talleres de supervisión, las cuales tienen algunas coincidencias con las definiciones que presentan distintas autoras(es), como se puede apreciar en los siguientes cuadros.

CONCEPCIONES DE LO QUE ES EL TALLER DE SUPERVISIÓN	
Supervisoras(es) y alumnas(os)	Distintas autoras(es)
<i>Es un ejercicio de comunicación para poner en discusión la propuesta del proceso metodológico y contenidos teóricos recibidos en el curso de verano; dicho ejercicio se convierte en reflexión de experiencias de aprendizaje.</i>	“El taller lo concebimos como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos” (MELBA REYES GOMEZ)⁵⁹
<i>Es un espacio que permite a los y las supervisoras, y a los y las alumnas reflexionar, sistematizar la práctica, compartir vivencias, experiencias, oportunidades, logros, dificultades, tropiezos, convivencias, aclaramos el proceso metodológico, etc. Se acompaña y asesora para favorecer la sistematización de las prácticas.</i>	“Me refiero al taller como tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje. (...) El taller, en síntesis, puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos.” (MARIA TERESA GONZÁLEZ CUBERES)⁶⁰

⁵⁸ MONCLÚS. *Op cit.*, p. 107.

⁵⁹ MAYA, Betancourt. *Op cit.*, p 21.

⁶⁰ *Ídem.*

CONCEPCIONES DE LO QUE ES EL TALLER DE SUPERVISIÓN	
<p><i>Es un encuentro de experiencias sociales y reflexiones teóricas que fortalece la labor social. Al compartirlas todos(as) aprendemos de todas(os); es el encuentro dialéctico de la práctica-teoría, teoría-práctica. Se aclaran dudas que surgen al relacionar teoría-práctica y llegamos a conclusiones</i></p>	<p>“Es un proceso pedagógico en el cual alumnos y docentes desafían en conjunto problemas específicos. (...)”(NIDIA AYLWIN DE BARROS Y JORGE GISSI BUSTOS)⁶¹</p> <p>“El taller es una realidad compleja que si bien privilegia el aspecto del trabajo en terreno, complementando así los cursos teóricos, debe integrar en un solo esfuerzo tres instancias básicas: un servicio de terreno, un proceso pedagógico y una instancia teórico-práctica.”(TERESA PROZCAUSKI)⁶²</p>
<p><i>Es un momento de enseñanza aprendizaje de alumnos(as) y supervisores(as), de aprendizajes constantes y a lo largo de la vida. Es un espacio enriquecedor donde existe la oportunidad de participación de todos los y las participantes.</i></p>	<p>(...) el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar en el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo.” (GLORIA MIREBANT PEROZO)⁶³</p>
<p><i>Favorece la retroalimentación, la ayuda mutua, y a generar nuevas ideas y formas de actuar en la realidad. Se recrea la teoría al relacionarla con las prácticas.</i></p>	<p>“Definimos los talleres como unidades productivas de conocimientos a partir de una realidad concreta, para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría-práctica.”⁶⁴</p> <p>“El taller es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación desde la enseñanza primaria hasta la universitaria”. (EZEQUIEL ANDER EGG)⁶⁵</p>

⁶¹ *Ibidem*, p. 21.

⁶² *Ibidem*, p. 22.

⁶³ *Ídem*.

⁶⁴ KINESRMAN, Natalio (1997). “Los talleres, ambientes de formación profesional”, en: DE BARROS, Nidia. A. GISSI, Jorge y otros. *El taller. Integración de teoría y práctica*. Humanitas. Buenos Aires.

⁶⁵ MAYA, Betancourt. *Op cit.*, p. 22.

CONCEPCIONES DE LO QUE ES EL TALLER DE SUPERVISIÓN	
<i>La experiencia del proceso grupal se convierte en enseñanza-aprendizaje, de igual modo al desempeñar los y las alumnas las funciones de la coordinación y secretaría, se reafirma y habilita en el trabajo de equipo</i>	“(.....) La fuerza del taller reside en la participación, más que en la persuasión. Se trata de hacer de modo que el taller dé lugar a una fusión del potencial intelectual y colectivo en la búsqueda de solución de los problemas reales; de este modo, los participantes deben enriquecerse dentro del proceso mismo de su labor como de sus resultados prácticos. En consecuencia, el taller es una verdadera muestra de la cooperación de esfuerzos para producir algo que contribuye a resolver algún problema.”⁶⁶
<i>Se insiste en lo cotidiano desde elementos teóricos-prácticos y proyectos, se aprende haciendo. Permite asumir la responsabilidad con la teoría y la práctica. Se forman técnicos en trabajo social críticos ante la realidad que se vive.</i>	“En lo sustancial el taller es una modalidad pedagógica de aprender haciendo’. En ese sentido el taller se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froeble en 1826: ‘Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente por comunicación verbal de las ideas”. (ANDER EGG)⁶⁷

Reconocer y recuperar el conocimiento de quien aprende es norma básica del aprendizaje, en tanto éste se produce por la confrontación entre el conocimiento que porta el alumna(o) y las nuevas informaciones que se le proporcionan. Las y los alumnos deben tener oportunidad y ser estimulados para explicitar sus concepciones, tomar conciencia de ellas para poder confrontarlas con las nuevas informaciones, dando lugar a un proceso de ajuste cognoscitivo que es, en definitiva, el proceso de construcción del conocimiento (Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 1989).

Las definiciones hechas por las y los estudiantes y supervisoras(es) se han obtenido de sus experiencias y reflexión al vivir los talleres de supervisión como estrategia de formación a lo largo de la carrera en esta institución educativa; dichos talleres de supervisión implican una organización propia para su funcionamiento.

⁶⁶ *Ibidem*, p 28.

⁶⁷ *Ibidem*, p 30.

3.2 ORGANIZACIÓN DE LOS TALLERES DE SUPERVISIÓN

“El taller se organiza en torno de un proyecto concreto, cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de un equipo de trabajo integrado por profesores y alumnos que participan activa y responsablemente en todas las fases o etapas de realización. Este proyecto de trabajo se transforma en una situación de enseñanza-aprendizaje con una triple función: docencia, investigación y servicio, procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario y globalizador”(ANDER EGG, EZEQUIEL)⁶⁸

La planeación, ejecución y evaluación de los talleres de supervisión continua, recae en las supervisoras(es), de igual modo en las alumnas(os) que forman el grupo-taller en su ciudad o región para interactuar y continuar su proceso de formación; de tal forma que las supervisoras(es) fungen como asesoras y orientadoras, en tanto los papeles de coordinación y relatoría se cumplen de una manera rotatoria entre las y los alumnos participantes. El coordinador del taller tiene como función generar la dinámica del mismo y organizar la participación, mientras que el relator registra el desarrollo de la reunión, elaborando el acta de los acuerdos y tareas a cumplir, tanto en el aspecto teórico como práctico.

Al ser los responsables del taller supervisoras(es) y alumnas(os) tienen la libertad de decidir si sus sesiones las programan cada mes o a los dos meses, en fin de semana (cubriendo un total, mínimo, de 16 horas de trabajo), esta opción se acordó al poner en la mesa las dificultades de tiempo, costos, trabajo, entre otros, que la mayoría de los integrantes tienen para participar de manera mensual.

La organización de los grupos se realiza en el curso de verano (julio-agosto) dependiendo del lugar de donde vengan los y las alumnas, se reconocen entre ellos por estados o regiones, hacen su primera reunión para acordar la fecha, hora, lugar y anfitriones de esa primera sesión del interverano en sus espacios de trabajo. De esta manera se denomina, por ejemplo, el taller del Distrito Federal, el taller de Guadalajara, el taller de Colima, el taller de Michoacán, el taller de Chiapas, el taller de Veracruz, el taller de Sonora, el taller de Hermosillo, éstos dos últimos en otras ocasiones se han fusionado y se les ha llamado el taller del norte.

Se consideran dos criterios importantes al integrar los grupos del taller que operan durante el interverano:

- Formar los grupos para el taller por cercanía geográfica, independientemente del grado escolar.
- Conocer el contexto y experiencia de la práctica social de los y las integrantes del taller para favorecer el acompañamiento y asesoría.

⁶⁸ *Ídem.*

A las y los alumnos que no logran formar grupo para el taller de supervisión, porque son únicos en ese lugar, e integrarse a otro implica viajar más de veinticuatro horas, se les ofrece una asesoría personal por correo aéreo o electrónico y que, mínimo, participe una vez en cualquiera de los talleres. Se lamenta tal situación, pues se tiene la conciencia de que se pierde la riqueza de trabajar en grupo y con ella la oportunidad de aprender en el proceso grupal. Aunque quienes están en tal situación expresan su inconformidad, buscan la manera de integrarse por lo menos una vez durante el interverano al taller más cercano.

En el verano, en reunión con las supervisoras(es) se hace una propuesta de programación para el trabajo de interverano en los talleres que indique materias a retomar y productos de la propuesta del proceso metodológico para presentar en cada reunión del taller, ésta se sugiere para aprobarse o modificarse en la primera sesión de los talleres de supervisión, pues en ahí acuerdan su programación para el período de septiembre a junio.

Para el funcionamiento de los talleres se nombra un coordinador(a), un secretario(a) y anfitriones(as) que favorezcan el mejor desempeño de los talleres; dichas responsabilidades son rotatorias para cada sesión y las asumen las alumnas(os), consideradas éstas dentro del proceso de formación como oportunidad para el crecimiento, de tal manera que, de acuerdo con Rafael Santoyo, se puede decir que:

“en el proceso de aprendizaje, el grupo debe ir desarrollando ciertas actitudes, cualidades; entre otras, la capacidad para organizarse, acrecentar sus posibilidades autocríticas, tomar decisiones y tender hacia la autodeterminación. (...) Es necesario que, en la medida de lo posible, el grupo participe en la planeación, ejecución, y evaluación de algunas actividades, pues ella constituye una importante experiencia de aprendizaje”⁶⁹

Las funciones que desempeñan colaboran a la toma de conciencia en las integrantes de que el funcionamiento y aprovechamiento del taller depende de todos, se tiene la posibilidad de crecer al asumir cualquier función, lo cual favorece la participación grupal, en la planeación, ejecución y evaluación del mismo. Asimismo, esta experiencia les enseña a coordinar valorando experiencias y saberes de los demás aprendiendo juntos y/o llevar la relatoría en sus lugares de trabajo.

La o el coordinadora es un integrante del grupo, distinto en cada taller; puede ser nombrado al iniciar la sesión o en la anterior o en la primera reunión en que se programa el interverano. Es quien lleva la dirección de la reunión, quien cede la palabra, se convierte en el dirigente, moderador y propiciador de la comunicación; permite el crecimiento personal y grupal, así como las actitudes de respeto y tolerancia, favorece a la creación del clima de confianza.

⁶⁹ SANTOYO, Rafael (1981). “Algunas reflexiones sobre la coordinación de los grupos de aprendizaje”, en: *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM, p 17.

De aquí la coincidencia con Rafael Santoyo cuando dice que:

“la función del coordinador consistirá en animar y favorecer la expresión, la indagación, la retroalimentación y la modificación de los esquemas referenciales por medio de una comunicación permanente, profunda y comprometida”.⁷⁰

A partir de la experiencia de coordinación en dichos talleres de supervisión se constata que se presentan dificultades, como:

“la contradicción de sistematizar mentalmente las intervenciones de los integrantes del equipo para poder centrar la discusión y participación, además de tener que participar informando y analizando lo que se está presentando en el taller”.⁷¹

La secretaría es otra comisión asumida por los y las alumnas, se realiza con el objetivo de elaborar los registros de la sesión a través de lo que se denomina acta o crónica, en la cual se describen los elementos como la agenda de trabajo, las participaciones, las reflexiones, las tareas presentadas, los aprendizajes obtenidos, la dinámica grupal, los acuerdos, las próximas tareas y las consideraciones para la siguiente reunión, los compromisos, etc. El acta se lee en la siguiente reunión al inicio de la misma y envían copia a la oficina central de la escuela, y si tuvieran correcciones o modificaciones que hacer es el momento de señalarlas para que se consideren en la próxima acta.

Esta actividad contribuye a guardar la memoria histórica del grupo-taller porque con cada una de ellas se construye el archivo, además de posibilitar la formación de actitudes como de escucha y observación, porque no se trata de que la compañera(o) responsable del registro de la reunión permanezca aislada(o) de la información y de la discusión, sino que:

“ser secretaria(o) pone en la contradicción de participar haciendo y participar escuchando”.⁷²

La logística (comisión que se denomina de anfitrión) de las sesiones la asumen los y las alumnas, preparan el espacio para la reunión y los alimentos, en muchas ocasiones, esta experiencia implica a la familia o comunidad, lo cual muestra la gran capacidad de compartir sus experiencias y contexto donde desempeña su práctica. Esta situación ilustra la conocida afirmación de Paulo Freire: “Nadie educa a nadie, que tampoco nadie se educa solo; que los hombres se educan entre sí, mediatizados por su mundo”.

La Dirección de la Escuela, para favorecer la organización de los talleres de supervisión, presenta la propuesta de programación para el interverano, designa una coordinadora general que visite los talleres de supervisión, una oficina permanente

⁷⁰ *Ibidem*, p 14.

⁷¹ VELÁZQUEZ. *Op cit.*, p 113.

⁷² *Ídem*.

en la ciudad de México que permita la comunicación e información durante el interverano, asimismo, diseña, junto con los y las supervisoras, instrumentos de registro y acuerdan los criterios para la calificación.

El taller tiene un valor total del 80% para aprobar la materia de Metodología, pues se considera que aquí el o la alumna proyecta sus avances del proceso metodológico en el aprovechamiento de su investigación de campo, en el uso de las técnicas y herramientas de trabajo, en su investigación bibliográfica, ya que el taller es un espacio colectivo de aprendizaje. Aunque actualmente está en discusión, continúa de esta manera, el 80% se distribuye así:

ASPECTOS	PORCENTAJE
Asistencia	25%
Presentación de trabajos (reflexiones y utilidad de los elementos teóricos en la práctica)	15%
Teorización	25%
(Creación de nuevos conceptos) Participación	15%

Esta manera de trabajar la utilidad de la teoría y las prácticas para la sistematización e investigación desde sus propios contextos socio históricos de los y las educandas genera una manera de relación entre iguales, donde juntos, supervisor/a y alumnos/as, construyen el conocimiento, lo cual exige una nueva forma de seleccionar y organizar los contenidos.

“(…) Las condiciones para el cambio de las prácticas se encuentran en el espacio de las determinaciones contextuales a las que hicimos referencia, lo que significa que la única posibilidad de cambiar significativamente la definición y relaciones entre educador de adultos y educandos, así como los contenidos del currículo de este ámbito, se encuentra en trabajar juntos en la de construcción de su propia práctica que integre simultáneamente los vértices de los dos triángulos que definen su cautividad: el de la teoría-práctica-investigación y el de lo histórico social, lo político-administrativo y lo académico.”⁷³

Esta manera de organizar el proceso de enseñanza–aprendizaje permite favorecer la construcción de una educación consciente, crítica, reflexiva, democrática, que parte de la práctica y vuelve a ella, y posibilita el crecimiento y la transformación personal y social.

⁷³ USHER, R. *Op cit.*, p. 16.

La forma de trabajar en los talleres de supervisión se relaciona con lo que plantea Paulo Freire, porque:

“La Educación que propone Freire, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora.(...) está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica y transformadora”⁷⁴

El ejercicio de organización de los talleres de supervisión permite una forma peculiar de operativizar o vivir el proceso de acción en esta experiencia educativa, descripción que ocupará el siguiente apartado.

3.3 OPERATIVIZACIÓN DE LOS TALLERES DE SUPERVISIÓN

Para la operativización, es de suma importancia el reconocimiento de la realidad y recuperación del saber porque los talleres son la instancia pedagógica que permite formar a los participantes en cuanto a la realización de acciones que implican nuevas actitudes, nuevas formas de interpretación de la realidad, y nuevas consideraciones teóricas, de igual manera nuevas formas alternativas para la acción profesional

El proceso de acción de los talleres de supervisión, en su vivencia, toma en cuenta lo siguiente:

1. Parte de las prácticas de las alumnas(os), eje central del proceso de formación.
2. Comparte y reflexiona sobre la utilidad en la práctica de los elementos teóricos recibidos en el curso del verano a través de las materias diseñadas en el plan de estudios.
3. Pone en práctica la propuesta del proceso metodológico, sugerida por la Escuela, que abarca un proceso desde la recuperación de las prácticas sociales de las alumnas(os) hasta concluir con la elaboración de su Memoria, documento recepcional para la obtención de su título.
4. Favorece la reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje personal y grupal, por lo que la vivencia del proceso grupal adquiere especial relevancia.

Para el desarrollo de los talleres de supervisión es de particular importancia la primera sesión, que por lo regular se efectúa en el mes de septiembre en sus lugares donde viven o realizan sus prácticas sociales. En la primera sesión se coloca el encuadre de trabajo y se explicitan los siguientes objetivos: 1) Planificar y programar, entre todos, las sesiones que realizarán de septiembre a junio durante el interverano; 2) Reflexionar sobre el contenido de las materias acordadas para compartir su

⁷⁴ VELÁZQUEZ. *Op cit.*, p. 108.

utilidad en la práctica; 3) Presentar y analizar los productos del proceso metodológico que favorecen la sistematización e investigación de sus prácticas.

La colocación del encuadre en la primera sesión es de suma importancia porque, como expresa Carlos Zarzar Charur:

“De esta primera sesión, y del encuadre que se defina en ella, dependerá en gran parte el éxito del trabajo grupal a lo largo del curso. El encuadre es la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal ... se trata de que el grupo tenga claras las especificaciones establecidas y se comprometa responsablemente con ellas”.⁷⁵

En esta primera reunión en la que se coloca el encuadre se elabora el objetivo general, se acuerdan los criterios de operativización para el taller y los de evaluación, se señalan fechas, lugares y horario de las reuniones, se nombran los responsables de cada reunión para las funciones de coordinación, secretaría y anfitrión (esta última se asigna según el lugar donde sesionará el taller), se programan las materias recibidas en el curso del verano para la reflexión de los contenidos en las reuniones y se enfatiza qué productos realizarán de acuerdo con la ejercitación de la propuesta del proceso metodológico desde sus prácticas para favorecer la sistematización e investigación de las mismas; en este momento de programación, alumnas(os) y supervisoras(es) consideran la propuesta que la institución les ofrece de programación de materias y productos para presentarlos durante el interverano. Juntos definen la tarea grupal del taller.

De acuerdo con Carlos Zarzar Charur (1983:15)

“La tarea es el objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar y es aquello por lo cual el grupo se encuentra constituido, haciendo referencia al para qué del trabajo grupal”.⁷⁶

El trabajo en los talleres requiere del supervisor o supervisora mayor flexibilidad, creatividad, claridad en la propuesta del proceso metodológico, formación profesional y asumirse en proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer los procesos grupales y propiciar el logro de la tarea en cada uno de los talleres.

Rafael Santoyo dice que:

“Un buen nivel de eficiencia y de funcionamiento del grupo se logra cuando se da un mayor grado de heterogeneidad en cuanto a la forma de concebir y abordar la tarea de grupo”⁷⁷

⁷⁵ ZARZAR Charur, Carlos (1983). “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”, en: *Revista Perfiles Educativos*. Nº 9. CISE-UNAM, p. 27.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 15.

⁷⁷ SANTOYO. *Op cit.*, p. 10.

Los talleres de supervisión se convierten un reto para los y las supervisoras en su función de asesorar y acompañar el logro de dicha tarea, pues implica el respeto a la diversidad y una actitud que favorezca el acompañamiento de los procesos grupales e individuales.

Desde este enfoque de trabajo grupal se refuerza el proceso de acción, donde se vive el compartir y reflexionar sobre la utilidad en la práctica de los elementos teóricos, y de la práctica en sí, y posibilita el crecimiento personal y grupal, así como la construcción social del conocimiento.

El proceso de acción se va desarrollando de la siguiente manera: en un primer momento, elaboran su agenda de trabajo para ese día, en ella deciden qué estudiantes (y de qué grado) inician la presentación de las materias, a través del producto que llevan previamente preparado por actividades cotidianas de autoestudio; en él manifiestan, por escrito, de manera figurada, gráfica o incluso con una técnica, según su creatividad, la reflexión y utilidad de los elementos teóricos analizados en función de la comprensión de su práctica para compartirlos en dicha reunión; de esta manera, logran unir la teoría con la práctica para volver a ella con una nueva visión, conceptualización y fundamentación de la misma; es así, con esta forma de trabajo, como obtienen aprendizajes personales y colectivos.

El proceso de acción en el ejercicio de la propuesta del proceso metodológico, sugerida por la Escuela desde las prácticas sociales de los y las alumnas se experimenta así: programando su tiempo en cada sesión y el día de la reunión al elaborar la agenda acuerdan qué alumnos (y de qué grado) iniciarán a poner en común sus avances metodológicos para la revisión, discusión y reflexión grupal. Todos los participantes pueden emitir su opinión, comentarios, preguntas, análisis con respecto al trabajo del o de la compañera con el objetivo de facilitar la sistematización e investigación de las prácticas sociales de cada uno y su nueva propuesta de intervención.

Este es un trabajo personal que al ponerlo en común se colectiviza para favorecer los aprendizajes, porque, por ejemplo, en un taller puede haber alumnos(as) de los cuatro grados, entonces, al compartir y al realizar otro el ejercicio ayuda a aclarar dudas parecidas; otro ejemplo es que el o la estudiante de primer grado va relacionándose con las etapas posteriores del proceso, las técnicas, las herramientas e instrumentos de investigación que más adelante realizará, y los alumnas(os) de otros grados, como segundo, tercero y cuarto año, confirman o modifican su aprendizaje con respecto a lo ya avanzado por ellas(os), además de asumir, de manera general, la propuesta metodológica.

Otro aspecto del proceso de acción de los talleres de supervisión es considerar la vivencia del proceso grupal, en el que participan las y los alumnos de distintos grados de la carrera (1º, 2º, 3º y 4º), así como el o la y/o las supervisoras que asesoran, integrantes que tienen distintas experiencias e historias de vida, de trabajo, de escolaridad, etc., y que en ese momento constituyen un solo grupo de aprendizaje, donde interactúan como sujetos, de ahí la importancia de considerar la

dinámica que se genera en el interior del proceso grupal que puede convertirse en fuerza transformadora o en fuerza agotadora.

De acuerdo con Zarzar Charur:

*“La dinámica de los grupos se refiere a lo que pasa en el interior del grupo a lo largo del interactuar de las personas que forman parte del él. (...) La Psicología Social, usa el concepto de interacción para designar el fenómeno de la convivencia, de la comunicación e influencia recíproca”.*⁷⁸

En este sentido, es importante destacar el valor educativo del vínculo interpersonal porque se parte de la idea de que los seres humanos se educan en el diálogo, compartiendo y discutiendo sobre el saber, socializando sus conocimientos y aprendiendo por medio de la crítica. También se sabe que las relaciones interpersonales generan conflictos, de tal manera que los grupos que sesionan en el taller enfrentan problemas como, por ejemplo, el saberse escuchar, respetar, tolerar y aceptarse como diferentes.

Se presentan, a modo de ejemplo para ilustrar lo antes dicho, algunas expresiones de las y los integrantes del grupo del taller del distrito Federal, que hicieron en una sesión de evaluación al concluir una jornada de trabajo en diciembre de 1999:

- *“Me retiro satisfecho de las compañeras y el compañero por haber logrado aprendizajes, de manera armoniosa en mi interior, situación que no había experimentado en otros momentos, esto ayuda a nuestro proceso grupal para conseguir una maduración que nos hace capaces de movernos por nosotros mismos”.*
- *“En lo personal, me ha ayudado para ser más comunicativa y dejar los miedos a expresarme... me voy supercontenta”.*
- *“Fue muy enriquecedor el taller de hoy porque se escuchó a todos los compañeros muy animados... todos hemos estado muy a gusto aprendiendo mucho”.*
- *“Les agradezco a todos los integrantes de este taller por su compartir que es muy solidario y creativo, generoso, son un grupo de compañeros muy valiosos, sencillos con riqueza de equipo”.*
- *“Me alegra que poco a poco vaya surgiendo la personalidad contenida de cada uno de nosotros, la cortesía y el gusto de vernos”.*
- *“Las observaciones que me hicieron me ayudaron mucho, el haber coordinado me gustó ya que me permitió conocerme y conocer un poco más a mis compañeros, a tener mayor tolerancia y respetar las distintas formas de pensar, la convivencia estuvo muy bien, descubrí la gran capacidad que existe en el grupo para superar las dificultades, aun teniendo criterios tan distintos”.*

⁷⁸ ZARZAR. *Op cit.*, p 18.

- *“Les agradezco la oportunidad de compartir nuestras experiencias y conocimientos, me siento a gusto y se me aclararon algunas dudas, admiro mucho la apertura que existe entre nosotros y el ambiente de confianza”.*
- *“Me siento muy a gusto de estar con ustedes compartiendo mis experiencias en este taller, y además de saber que ustedes comparten sus experiencias a la vez, juntos estamos aprendiendo, todos tenemos conocimientos aunque los comunicamos de diferente manera”.*
- *“Más adelante es posible que se superen algunas prácticas equivocadas, prejuicios, descalificaciones y tabúes...”.*
- *“Estoy muy contenta por lo nutrido de cada taller ya que aprendo de todos”.*

Estas expresiones dichas después de una vivencia en el taller, fortalecen lo descrito anteriormente y ayudan en la conceptualización del proceso de acción de los talleres de supervisión.

El último aspecto que se considera en dicha operativización de los talleres, y que es sumamente importante, es el de favorecer la reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera personal y grupal. La reflexión es la acción clave y estratégica del proceso, es aquí donde se sintetiza la actitud, habilidad, destreza y creatividad del o de la supervisora para tomar aquella idea, participación, hecho, fuerza del grupo, etc. para provocar la reflexión que conlleva el hacer y ser consciente, así como el análisis del qué, por qué, para qué, cómo, cuándo, etc. y con ello planificar la acción; de aquí que surjan nuevas actitudes de responsabilidad, creatividad, cooperación, etc., de tal forma que genere nuevos aprendizajes, conocimientos y crecimientos.

De acuerdo con Monereo:

*“el término **estrategia** procede del ámbito militar, en el que se entendía como el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares (Gran enciclopedia Catalana, 1978), por tal razón la actividad del estratega consiste en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares, de tal manera que se consiguiera la victoria. Las estrategias son siempre concientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje, y se consideran como una guía de las acciones que hay que seguir”.*⁷⁹

Esta actividad que favorece la reflexión, considera que las personas involucradas en esta experiencia de aprendizaje tienen un cúmulo de saberes, experiencias, expectativas, conocimientos, miedos, angustias, etc. que reflexionados permiten los aprendizajes y el interés de seguir aprendiendo.

“Indudablemente, esta forma de aprender, a través de la toma conciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo (Ausbel, 1963), pues promueve que los alumnos

⁷⁹MONEREO, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó. Barcelona, p 23.

establezcan relaciones significativas entre los que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que deben realizar), decidiendo de forma menos aleatoria cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar dicha actividad. De este modo, el alumno no sólo aprende cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué puede utilizarlos y en qué medida favorecen el proceso de resolución de la tarea”.⁸⁰

Es la actividad de reflexión lo que hace ser a los talleres una estrategia de formación, porque son estos aprendizajes conscientes que generan conocimiento y los hacen ser y hacer en sus prácticas con las comunidades, grupos e instituciones donde cada una(o) desempeña su labor social.

3.4 FUNCIONES Y PERFIL DE LOS Y LAS SUPERVISORAS DE LOS TALLERES DE SUPERVISIÓN

Como expliqué al inicio de este Capítulo, en la Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Supervisión Continua (ETS-VQ-CVSC), el proceso de formación implica dos elementos esenciales: las prácticas sociales de las y los alumnos, que constituyen el eje principal o columna vertebral de dicho proceso, y la supervisión a través de los talleres.

La supervisión tiene el objetivo de proporcionar una asesoría más directa, a partir de las prácticas, y en los lugares donde las realizan, de acuerdo con las necesidades de tiempo y espacio donde se ubica la o el alumno.

De acuerdo con Laura Velásquez:

“Los talleres de supervisión cubren el objetivo de pasar de un quehacer empírico a un quehacer científico, por lo que tanto alumnas(os) como supervisoras(es), deben insertarse en un proceso de búsqueda y participación donde se maneja la metodología científica del trabajo social; por tal razón, se requiere en este proyecto de formación el compromiso de docentes y supervisoras(es) junto con las alumnas(os) para encontrar los elementos que la teoría aporta para la clarificación de la práctica, de tal manera que el objetivo general sea la producción del conocimiento”.⁸¹

La supervisión es la actividad que se realiza a través de la reflexión colectiva de un grupo de estudiantes y supervisores(as) que confluyen en una zona geográfica determinada; la supervisora o supervisor es el/la estratega que favorece el logro del objetivo en los talleres de supervisión.

La acción de la supervisión permite al supervisor y supervisado iniciar un camino de búsqueda a partir del principio de que nadie es poseedor de la verdad, sino que

⁸⁰ *Ibidem*, p. 24.

⁸¹ VELÁZQUEZ *et al.* *Op cit.*, p 47.

ambos son sujetos partícipes de un proceso educativo, de aquí que el ejercicio de supervisión es la actividad educativa que propicia la reflexión y teorización para favorecer el proceso de formación y profesionalización de las trabajadoras(es) sociales.

Según Neagly, mencionado por Etna Meave:

“el fin principal de la supervisión habrá de ser el reconocimiento del valor intrínseco de cada persona, con objeto de que se realice el máximo potencial de todos. Y define a la supervisión como el proceso educativo porque, dirige, guía, orienta, coordina, asesora y establece un proceso constante de enseñanza aprendizaje”.⁸²

De acuerdo con Etna Meave:

“La supervisión o asesoría en el Trabajo Social se convierte en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde cada uno de los sujetos inmersos en esta relación desarrolla una maduración profesional, en conexión con los conocimientos generales, las actitudes, las aptitudes, las habilidades y las destrezas que se dan es esta profesión”⁸³

Las supervisoras(es) de la ETS-VQ-CVSC aceptaron el reto de implementar la aplicación de una metodología científica para el taller, a partir de la práctica realizada por los y las alumnas y el propio ejercicio de la supervisión; una metodología que tiene una visión de totalidad y establece los elementos necesarios para la recuperación de la experiencia empírica y de su elaboración teórica; por tal razón, la claridad de los elementos teóricos y prácticos en el ejercicio de la propuesta del proceso metodológico de la Escuela es fundamental en la asesoría de los y las alumnas para favorecer la profesionalización del trabajo social desde la experiencia práctica de las(os) estudiantes (Propuesta del proceso metodológico, descrito en el capítulo segundo).

Las y los alumnos en su asesoría retoman sus prácticas sociales, que se convierte en el eje conductor a lo largo de su proceso de formación. Las prácticas sociales son experiencias cotidianas de trabajo en comunidad, grupo o institución donde realizan acciones de planeación, ejecución y evaluación, incluso algunas de dirección, con grupos de mujeres, niños, jóvenes, indígenas, etc., para contribuir a la reconstrucción y desarrollo social; de aquí el título de promotores sociales porque promueven la organización social desde los trabajos educativos; esta es la forma de *aprender haciendo* desde las prácticas sociales y/o proyectos de trabajo donde cada una(o) desempeña una función educativa. Por las experiencias que viven las y los alumnos, su proceso de formación profesional también se enmarca en el *Método de Proyectos*.*

⁸² MEAVE Partida, Etna Ma. del Carmen (1998). *La Metodología de la supervisión y la asesoría profesional en Trabajo Social*. ETME Colección Trabajo Social. México, pp. 17 y 94.

⁸³ *Ibidem*, p. 94.

* El método de proyectos “fue estructurado y difundido por Kilpatrick, a partir de las ideas de Dewey. Este método pretende incorporar la experiencia del educando y sus intereses. Se basa en el respeto a la diversidad, en la dirección del propio proceso de formación, en el esfuerzo y la iniciativa personales; se trata de aprender haciendo algo (un proyecto)...” (PARCERISA, Artur, 1999:114).

El trabajo práctico que realizan las y los estudiantes es efectuado en toda la República Mexicana, en los diversos campos, de ahí la importancia de contar con personal de supervisión capacitado y actualizado de manera constante para responder a los requerimientos de este tipo de formación. Por lo que, actualmente, sigue siendo urgente la necesidad de formación a las supervisoras(es); es importante reconocer la grave limitación de no tener un programa de formación puntualizado y por escrito que responda a las necesidades y que favorezca la reflexión desde su práctica de supervisión.

A partir de la experiencia que realizan las supervisoras(es) se puede construir un Decálogo, en el que se mencionan las principales funciones.

DECÁLOGO DE LAS FUNCIONES DE LOS Y LAS SUPERVISORAS

1. Ser estrategia que favorezca el cumplimiento de los objetivos en cada uno de los talleres de supervisión.
2. Provocar la reflexión para el hacer y ser conscientemente profesional.
3. Favorecer el proceso grupal, para propiciar la interacción, la comunicación, el diálogo y los ambientes de confianza adecuados a la enseñanza-aprendizaje.
4. Acompañar el proceso personal de las alumnas(os), y estimular el desarrollo del potencial creativo de cada uno.
5. Asesorar en la sistematización e investigación de sus prácticas, asimismo en la elaboración de la nueva propuesta de intervención
6. Dar seguimiento personal y grupal a las alumnas(os) en su proceso de formación y profesionalización
7. Facilitar elementos de planeación, participación, gestión y evaluación de proyectos, cuando la alumna(o) lo solicita para sus trabajos con la comunidad, institución o grupo
8. Favorecer la teorización (con reflexión y análisis) desde los conocimientos empíricos que aporta la práctica y los elementos teóricos recibidos en las materias diseñadas en el plan de estudios a través del curso intensivo del verano, y otras lecturas complementarias a su formación profesional.
9. Propiciar la reconstrucción de los conceptos de ser humano, sociedad y mundo, comunidad, grupo, etc. que colaboren en su desarrollo profesional.
10. Proponer la evaluación del proceso con el fin de aprender reflexionando lo que se hace para mejorar y crecer.

Cabe recordar que estas tareas las desempeñan las supervisoras(es) bajo el principio de “enseñar aprendiendo, aprendiendo enseñando”, lo cual permite la peculiaridad que les da el proceso de formación desde esta modalidad educativa, razón por la cual no coinciden con las funciones que, por lo general, mencionan para definir a la supervisora o supervisor, y que en otras experiencias es el tutor quien las realiza; además, son regidos por un modelo tradicional de educación donde el tutor, asesor, supervisor u orientador es el poseedor de la sabiduría y el alumno es depositario de los saberes.

Las tareas definen los perfiles profesionales, y en la educación de las personas jóvenes y adultas nos encontramos con una multiplicidad de perfiles derivados de las exigencias de intervención donde labora el o la educadora, por lo que:

“...se constata, como hecho incuestionable, la existencia de distintos perfiles profesionales con funciones específicas y diferenciales que vienen determinadas por el amplio espectro de intervención socioeducativa en la que se mueven los profesionales de este campo...”⁸⁴

A continuación se presentan algunos elementos que permitan definir el perfil que se requiere para ser supervisora o supervisor en los talleres de supervisión, estrategia de formación de esta institución educativa que forma a técnicas(os) en trabajo social a partir de la práctica reflexionada.

PERFIL PROFESIONAL DEL O LA SUPERVISORA

- Ser egresada(o) de la ETS-VQ-CVSC, para que tenga la experiencia de haber vivido la profesionalización del trabajo social desde los talleres de supervisión.
- Valoración del proyecto de formación que profesionaliza a promotoras(es) sociales en técnicas(os) del trabajo social, desde sus dos estrategias de formación: *Curso Intensivo de Verano* y *Supervisión Continua*.
- Experiencia de trabajo social grupal y/o comunitaria, y/o institucional.
- Visión “gloncal” (global, regional, nacional y local, según definición de Xavier Gorostiaga) del contexto socio histórico para su acción profesional del trabajo social.
- Actitud constante de reflexión, análisis, crítica, aprendizaje, flexibilidad y apertura.
- Permanecer en proceso de formación a lo largo de la vida.

⁸⁴ CABELLO Martínez, María Josefa (Coord.) (1997). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Ediciones Aljibe. Málaga, p. 134.

- Haber ejercitado y asimilado la propuesta metodológica de la Escuela, y poseer otros recursos metodológicos, por ejemplo: experiencia en la investigación, acción participativa, trabajo comunitario y/o grupal.
- Dominio en métodos, técnicas y estrategias que faciliten, estimulen y garanticen el aprendizaje.
- Creer en las alumnas(os), generar relaciones horizontales de respeto, tolerancia y ayuda mutua, ejercer el principio de “todos tienen algo que enseñar y que aprender”.
- Favorecer la recuperación de la autoestima y el autoconcepto de las y los estudiantes.
- Saber trabajar en equipo y en grupo para la revisión de los trabajos que presentan las y los alumnos; facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Describir el perfil con las cualidades de la o el supervisor lleva, entonces, a pensar en lo que *no* es el profesional que asesora los talleres de supervisión, situación real con la que, lamentablemente, se encuentran en ocasiones las alumnas(os) de esta institución, misma que se convierte en una dificultad para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La o el supervisor en todo momento debe tener presente que su tarea es contribuir en la transformación personal y social de las y los alumnos.

La actividad principal de la o el supervisor es facilitar los ambientes y procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que con certeza se expresa a continuación lo que **no** es un o una supervisora o supervisor en esta institución educativa.

- *No* es quien únicamente enseña y no se dispone a aprender.
- *No* es quien determine qué está bien y qué está mal.
- *No* es el o la única portadora de la sabiduría, del conocimiento total y absoluto.
- *No* es quien no facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo del taller.
- *No* es quien asesora y coordina el taller, incluso quien asume la relatoría o el única(o) que asume el rol protagónico del grupo
- *No* es quien determina por sí sola(o) la agenda de cada sesión, los avances que cada una(o)
- *No* es quien dicta los elementos teóricos o prácticos a trabajar, haciendo del grupo integrantes pasivos, no creativos, no críticos, no analíticos.

- No es quien genera miedo en el taller y actitudes pasivas y de sobrevivencia en las alumnas(os).
- No es quien no respeta y no favorece la enseñanza-aprendizaje desde las prácticas sociales de las alumnas(os).
- No es quien pretende domesticar a las y los alumnos.

Actuar como supervisor(a) de esta manera sería acabar con la esencia (espíritu) de la supervisión en los talleres de la ETS-VQ-CNCS y repetir o reproducir prácticas de la educación tradicional bancaria.

El taller de supervisión...

“es un trabajo en equipo, donde se alternan y comparten los roles, y donde se aprende sobre la importancia de interrelacionarse y vincularse con otros, en el taller se establece un espacio de encuentro, una relación directa, ‘cara a cara’, donde no existen intermediarios; un espacio en el cual podemos cambiar el ‘yo’ por el ‘nosotros’, para, en conjunto, enfrentar la soledad y el individualismo. El diálogo se convierte así en una herramienta de conocimiento, se promueve la capacidad de ‘aprender a aprender’ en lugar de ‘acumular por acumular’; esto implica el desarrollo de la creatividad individual y grupal a partir de la búsqueda de soluciones a problemas comunes”.⁸⁵

El taller de supervisión es un espacio de formación que favorece los procesos de crecimiento personal y grupal, y promueve la generación de aprendizajes colectivos así como la construcción social de conocimientos.

“La experiencia de trabajo en equipo, participación, protagonismo, solidaridad, expresión, creatividad, actitud lúdica y comunicación son pilares básicos para poder encontrar alternativas de acción eficaces para la transformación de la realidad social. En síntesis, es un instrumento excelente de intervención en todo trabajo grupal ya sea en el campo educativo, social y comunitario”⁸⁶

Las funciones que desempeñan las supervisoras(es) en los talleres de supervisión son esenciales en el proceso de formación de las y los estudiantes, pues son quienes directamente acompañan a los y las alumnas durante el interverano, de septiembre a junio, y es aquí donde se logra teorizar la práctica y asimilar la propuesta metodológica desde las experiencias y reflexión, situación de aprendizaje que se convierte en una fuente de conocimiento para el o la técnica en trabajo social.

⁸⁵ LÓPEZ, Carlos. *Op cit.*, p. 8.

⁸⁶ *Ídem.*

Como en toda experiencia educativa, los talleres de supervisión también tienen sus alcances, sus límites y su problemática, mismos que se exponen en el siguiente apartado.

3.5 ALCANCES, LÍMITES Y PROBLEMÁTICAS DE LOS TALLERES DE SUPERVISIÓN

Es importante tener una visión general de los alcances, límites y problemáticas de los talleres de supervisión.

Alcances

Un alcance significativo es el *efecto multiplicador* que tienen dichos talleres, pues las y los alumnos allí presentes, cada uno y una por su práctica social interactúan, mínimo, con un grupo de 50 personas, que en algunos casos son multiplicadoras, a su vez, en las diferentes comunidades, por lo que existe una fuerte dimensión en la labor educativa que desempeñan, de tal manera que la función del y de la supervisora es esencial, de aquí la importancia de su formación.

Otro de los alcances constatados es el ejercicio y asimilación, por parte de las y los alumnos, de la propuesta metodológica en sus prácticas sociales, lo que les permite realizar el diagnóstico, la investigación, la teorización (reflexión, análisis y fundamentación teórica), es decir, la sistematización de su experiencia profesional, y así reenfocar la nueva propuesta planificada de trabajo.

La dinámica del proceso grupal que se genera en cada taller permite la experiencia y el crecimiento en la formación de trabajo grupal, lo que les proporciona elementos para el acompañamiento de dichos procesos, así como la colectivización de los elementos teóricos, metodológicos y prácticos; también favorece el enriquecimiento en cuanto a sus conocimientos.

La preparación previa a los talleres habilita a los y las alumnas en el autoestudio, lo que los capacita para permanecer en constante autoformación a lo largo de la vida. El ejercicio de las funciones de coordinación y secretaría que se desempeñan durante el desarrollo de los talleres les permite adquirir la actitud y la habilidad en la coordinación de procesos grupales, mayor capacidad de redacción y síntesis en los aportes de un grupo de trabajo; asimismo, se aprenden las actitudes de escucha, respeto y tolerancia en la diversidad.

Límites

Existen también *límites*, y en esta experiencia de formación desde los talleres de supervisión se presentan los siguientes:

- ↪ La asesora desconoce los materiales vistos en cada materia durante el curso intensivo del verano.
- ↪ El taller cuenta con tiempo limitado.
- ↪ Se usa poco material complementario como cassetts, libros, etc.
- ↪ El único recurso económico que se tiene en los talleres es para el pago de viáticos de los y las supervisoras, quienes tienen que desplazarse para dar las asesorías.
- ↪ Cada alumna(o) es responsable sus propias tareas a presentar en el taller.
- ↪ Los tiempos, limitados, y compromisos laborales y familiares de las alumnas(os) y supervisoras(es).
- ↪ Las distancias geográficas y condiciones de transporte en las comunidades donde se encuentran algunos(as) alumnas, por ejemplo: Sierra del Nayar.
- ↪ Ausencia en los talleres del o la docente que impartieron las materias en el curso intensivo del verano
- ↪ Las y los supervisores son personal con trabajo voluntario y tiene empleos, con pago salarial, que les impide presentarse a algunas sesiones de talleres.
- ↪ Las experiencias de la escuela tradicional-bancaria que tienen las supervisoras(es) y las alumnas(os), forman parte de la resistencia al cambio y, en algunos casos, las conductas estereotipadas se repiten en esta nueva práctica educativa.
- ↪ No contar con los recursos materiales y humanos necesarios para desarrollar con mayor calidad educativa dichos talleres.

Problemática

A continuación se menciona la *problemática* que se ha detectado en el proceso de formación de los y las técnicas en trabajo social.

- Las y los estudiantes están acostumbrados al trabajo empírico y con mucha facilidad definen la problemática de sus prácticas sociales, pero existe dificultad en el momento de la reflexión y análisis que es para teorizar dicha práctica a partir de elementos teóricos que la fundamentan.
- Hay alumnas y alumnos que en el curso de verano no logran descubrir la importancia que tienen los talleres de supervisión durante el interverano, y

como no sienten que su inasistencia afecten sus calificaciones no participan; por supuesto que este hecho habla de la experiencia de educación que han vivido donde lo más importante es la acreditación, disminuyendo el valor de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Que la supervisora en los talleres favorezca únicamente el trabajo de las herramientas o instrumentos de sistematización e investigación desvinculándolos del todo el proceso, y además lo revise con los alumnas(os) de manera individual, perdiendo la construcción colectiva del conocimiento.
- No se han diseñado los lineamientos generales de los talleres de supervisión; por lo tanto, cada supervisor(a) los asesora desde su forma particular de entenderlos.
- No existe un programa de formación para las supervisoras(es) de los talleres, lo cual se reconoce como un grave problema.
- El o la docente en el curso del verano trabaja únicamente su materia y desconoce el área a la que corresponde y el total de las materias que las agrupa, dicho de otra forma, desconoce el diseño curricular, por lo que no da los elementos generales que ubiquen el contenido teórico en las prácticas de los y las estudiantes y no lo articula con el módulo correspondiente.
- Algunos profesores(as) no solicitan a las y los estudiantes trabajo de síntesis, reflexión y retroalimentación de sus materias, donde consideren de qué les servirá esos elementos y herramientas teóricas en la realidad en la que realizan sus prácticas.
- El programa que desempeña el o la docente en el curso de verano no incluye actividades de autoestudio que prepare cotidianamente la materia y favorezca tomar los elementos teóricos que ayuden a comprender sus prácticas y a teorizar; es situación provoca la desarticulación entre el curso del verano y los talleres de supervisión.
- Existen profesores(as) que desconocen que se continúa en los talleres de supervisión el proceso de formación durante el interverano.
- No hay sesiones de trabajo de los y las docentes entre sí, ni ellos con las supervisoras(es), donde juntos retomen el objetivo general de formar a técnicas(os) en trabajo social en el hoy de la historia, desde sus prácticas, y ambos como formadoras(es) evaluar y diseñar el currículum.
- No se tiene definido un proceso metodológico para la revisión de las materias en los talleres, lo cual hace pensar que se dificulte la formación académica de las alumnas y los alumnos.

Los alcances, límites y problemáticas señaladas hacen sentir la necesidad de analizar y reflexionar con más profundidad y confrontarlas con lo definido de lo que es el taller de supervisión, su organización y operativización; posiblemente allí se encuentren más alcances que tienen los talleres de supervisión como una valiosa estrategia de formación.

Por otro lado, se requiere de una propuesta alternativa que favorezca la asistencia y participación en los talleres de supervisión para propiciar la titulación de las y los alumnos, inmediatamente, al concluir la carrera.

La recuperación y reflexión de experiencias de las y los estudiantes, de las y los supervisores, así como del personal cercano a este proyecto educativo serán de gran beneficio para mejorar los servicios que ofrece la Escuela en los talleres de supervisión y, en consecuencia, favorecer y mejorar el acompañamiento para que las y los estudiantes, al egresar, se titulen.

Por tal motivo, es importante y urgente hacer una evaluación de dichos talleres de supervisión donde se analicen las causas de la inasistencia por parte de las alumnas(os), y las razones por las cuales al egresar las y los estudiantes no se titulan como Técnicos y Técnicas en Trabajo Social, lo cual, en algunas ocasiones, les quita posibilidades de trabajo para hacer frente a las necesidades de la sociedad actual.

Precisamente, en el siguiente Capítulo se explica cómo fue el proceso y los resultados obtenidos de una evaluación realizada en uno de los talleres de supervisión, que se llevó a cabo en la ciudad de México, Distrito Federal.

CAPITULO 4. EVALUACIÓN DEL TALLER DE SUPERVISIÓN

“La reflexión implica un quiebre de la experiencia, una posibilidad de mirarla desde otro lugar. Sin reflexión la práctica es sólo el lugar de la repetición”.

Graciela Messina

“... lo que más me dolía era ver la carita de mis hijos cuando nos despedíamos, era una mirada de incomprensión, de ¿Por qué nos dejas, por qué te tienes que ir? Por eso, titularme, sabía que tendría significado para cuando mis hijos crecieran, pero sobre todo el logro de cuatro años de sacrificio de mis hijos”.

(Encuesta a titulada, aplicada el 22 de julio del 2003).

En este Capítulo se explica la forma en que se llevó a cabo la evaluación del taller regional de supervisión en la Ciudad de México, Distrito Federal; se reflexiona sobre los resultados obtenidos y se comparte la experiencia de las propuestas de trabajo realizadas de manera alterna a la investigación para mejorar la formación de alumnas, alumnos y supervisoras(es).

Para favorecer el análisis y reflexión sobre los talleres de supervisión se empleó la evaluación como uno de los pasos metodológicos claves, entendida ésta como el proceso que nos permite fundamentar un juicio u opinión.

Briones define la evaluación como:

“un tipo de investigación que analiza la estructura, el funcionamiento y los resultados de un programa con el fin de proporcionar información de la cual se deriven criterios útiles para la toma de decisiones en relación con su administración y desarrollo” (Briones, G.1985:4)⁸⁷

La población de esta investigación-evaluación son las y los alumnos, exalumnas(os), y las supervisoras(es) de la ETS-VQ-CVSC.

Se tomó como muestra el taller de supervisión de la ciudad de México, Distrito Federal (D .F.). El grupo que participó en el taller se integró por 16 alumnas(os), 14 mujeres y 2 varones, de las cuales, 4 son de primer año, 5 de segundo y 7 de tercer año; también se incluyen 2 supervisoras.

⁸⁷ MARTINIC, Sergio (1997). *Diseño y evaluación de proyectos sociales. Herramientas para el aprendizaje COMEXANI/CEJUV*. México, p. 15.

Con el fin de recabar información, se usaron las técnicas de observación personal, entrevistas directas a alumnas(os) que no asisten a los talleres de supervisión y a exalumnas(os) que ya se titularon, la encuesta a los que participan en el taller del D.F., el rastreo y estudio de actas crónicas de dicho taller en el período del 2000-2001.

Lo que interesa es la formación de profesionales reflexivos, autónomos, capaces de transformarse a sí mismos y la sociedad, desde su práctica profesional; por tal motivo, es de suma importancia descubrir y analizar las causas por las cuales las y los alumnos no asisten a los talleres de supervisión, así como las razones de su no titulación al egresar.

Para favorecer la búsqueda en dicho estudio se consideraron las inasistencias de las alumnas(os) a los talleres de supervisión y las dificultades para elaborar su Memoria, durante el seguimiento en los talleres de supervisión. De lo que se derivó la confirmación de una hipótesis: La inasistencia de las alumnas y los alumnos a los talleres de supervisión es la causa principal de que se les dificulte la elaboración de la Memoria.

4.1 ANÁLISIS DE LAS CAUSAS DE INASISTENCIA DE LOS Y LAS ALUMNAS A LOS TALLERES DE SUPERVISIÓN

Para obtener la información que facilitara el análisis de la inasistencia de las y los alumnos a los talleres de supervisión se tomaron en cuenta los factores personales e institucionales, las condiciones laborales de las y los estudiantes, así como los elementos que favorecen los avances en la elaboración de la Memoria.

4.1.1 FACTORES PERSONALES

Para el indicador de factores personales se consideraron los siguientes aspectos: el tiempo disponible y sus limitantes económicos, su nivel de escolaridad, lectura, redacción y análisis como habilidad con la que ingresan y desarrollan a lo largo del proceso; así mismo, se consideró el tipo de apoyo familiar, laboral y la estabilidad en su práctica social con el fin de comprobar si estos son motivo de su inasistencia, lo que obstaculiza su proceso de formación y de titulación.

4.1.1.1 Tiempo disponible

En entrevista a 4 alumnas y 2 alumnos, quienes durante el interverno no asistieron a los talleres de supervisión, las y los entrevistados dieron como principal motivo la *falta de tiempo*, que se expresa de la manera siguiente:

- No tener tiempo disponible, por cuestiones de trabajo, porque estando laborando les es difícil asistir.

- No disponer de tiempo, por atender asuntos laborales, para realizar las tareas correspondientes a los avances en la metodología ni de las materias.
- No tener tiempo para recorrer las largas distancias para llegar al lugar donde se efectúan los talleres.

Además de la falta de tiempo, manifestaron otro motivo por el que no asistían:

- No entender la razón de ser de los talleres de supervisión, por sentirlos como “pérdida de tiempo” (ya de por sí no tienen mucho tiempo disponible) al considerar que al cursar las materias durante el verano ya se tenía aprobado el grado; esto es una expresión de que le dan más importancia a la acreditación que a la reflexión sobre su prácticas, como parte de su propio proceso de formación profesional.

Por otro lado, las 10 alumnas que asisten a los talleres tienen que vencer la dificultad de la limitante de tiempo, y una prueba es que para realizar sus tareas, por semana, 5 estudiantes (el 50%) dedican de 1 a 2 horas.

El poco tiempo disponible afecta a las alumnas para elaborar las tareas en relación con la materia a compartir en el taller (materia recibida en el Curso Intensivo de Verano y que se calendariza para retomarse en la sesión del taller de supervisión), así como elaborar los avances metodológicos con respecto a su práctica social; tarea necesaria para la participación en la sesión y la reflexión de los elementos teóricos desde su problemática que trabajan, elementos que supone favorecen la ampliación de la visión y una mejor comprensión del problema a investigar. Las tareas de metodología y de las materias se consideran necesarias para provocar la reflexión sobre la práctica y favorecer la dinámica grupal.

La poca disposición de tiempo de manera cotidiana para avanzar en la propuesta metodológica va indicando la dificultad para concluir, al terminar la carrera, con la Memoria elaborada, documento recepcional para obtener la titulación. Aunque las supervisoras cuenten con tiempo disponible para dar asesoría individual (fuera del taller), no es suficiente porque si la alumna no avanza se dificulta el seguimiento y se desgastan las fuerzas voluntarias de las supervisoras.

Por otro lado, la limitante de tiempo afecta la disposición para hacer la lectura y, posiblemente, la pérdida del autoestudio en el proceso de formación de las alumnas, situaciones que llevan a entender la dificultad que se observa en las alumnas para la reflexión de los elementos teóricos y para conseguir la relación con sus prácticas sociales y la reflexión sobre la misma, lo que se manifiesta en la dificultad para la elaboración del capítulo de análisis y teorización de su Memoria.

Esta limitación ha llevado a las supervisoras del taller del Distrito Federal a replantear la organización del tiempo en la agenda de trabajo para la reunión programando de 8 a 10 horas de trabajo personal para favorecer el avance

metodológico, ante lo cual se escuchan comentarios de las alumnas: "*allí puedo hacer lo que no hice en dos meses*", "*sólo por eso hago un gran esfuerzo por ir a los talleres*".

Es preocupante porque el tiempo que se dedicaría al compartir grupal, a las reflexiones personales, resultado del autoestudio (previo al taller) que contribuyen a los aprendizajes colectivos, se están perdiendo por invertir tiempo en lo que se supone ya tendrían que traer trabajado las alumnas. Situación que también, puede llevar a la dependencia, contraria a la autonomía, debilitando la modalidad de la pedagogía de los talleres de supervisión.

A continuación se presentan aspectos de dos agendas de los talleres del Distrito Federal, donde muestran la importancia que se le da al trabajo personal durante la reunión, situación que propicia que la dinámica grupal se diluya y se privilegie lo individual.

ASPECTOS DE LAS AGENDAS	COMENTARIOS
<p>Agenda 10 y 11 noviembre.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El punto cinco dice así: La presentación de las materias deberá ser individual y entregarán por escrito su reflexión hecha. 	<p>Realizar esta actividad de manera individual quita la posibilidad de construir el conocimiento de forma colectiva.</p>
<p>Agenda 19 y 20 de enero.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se realizarán trabajos personales para que al finalizar el día se haga una plenaria de avances. ➤ Se continúa el trabajo personal... ➤ Se integra a las alumnas en tres subgrupos de acuerdo con el grado al que pertenecen, para reflexionar sus aprendizajes para su vida profesional en la materia de economía. 	<p>Al invertir la mayor parte del tiempo en el trabajo personal evitamos el trabajo previo de autoestudio que les prepara al taller para en él compartir sus avances y reflexiones que favorezcan la construcción de aprendizajes colectivos. Por otro lado, el que por grados compartan los aprendizajes limita la interacción y los aprendizajes de los diferentes años de la carrera, la retroalimentación y la complementación que enriquece la reflexión y aprendizaje en la utilidad de los elementos teóricos de la aplicación en la práctica o comprensión de la misma, y el reconocimiento de los saberes que proporciona la experiencia.</p>

4.1.1.2 Limitantes económicos para participar en los talleres

El grupo de los y las que no asisten a los talleres, manifiestan como causa de su no presencia las limitaciones económicas y dicen que es por tener retraso de pago en

su trabajo por lo que no disponen de dinero para movilizarse porque algunos en su trabajo los apoyan para estudiar, pero no con los gastos.

Las que asisten a los talleres de supervisión, para vencer esta limitante aprovechan la remuneración económica que reciben en sus trabajos, por ejemplo de 10 encuestadas del taller del D. F., el 50% tienen un ingreso quincenal de 500 a 1,000 pesos y realizan, mensualmente, un gasto por taller de 210 a 300 pesos, que multiplicados por 10 talleres de interverano gastan un total de \$2,100 a 3,000 anuales; podemos decir que del total de su salario mensual invierten el 25% para participar en cada taller, información que se puede observar en los cuadros 3 y 4.

Cuadro 3

Ingreso quincenal	FR*	%
Desempleada	3	30
500-1000 pesos	5	50
1100-1600 pesos	1	10
2200-2700 pesos	1	10
2800-3300 pesos	0	0
Más de 3300 pesos	0	0

* Fracción relativa

Cuadro 4

Gasto mensual en los talleres de supervisión	FR*	%
100-200 pesos	3	30
210-300 pesos	5	50
310-400 pesos	1	10
410-500 pesos	1	10
510-600 pesos	0	0
610-700 pesos	0	0
710-800 pesos	0	0
810-9000 pesos	0	0
460-500 pesos	0	0
Más de 1000 pesos	0	0

Un gasto más que efectúan, las estudiantes, una vez durante el interverano, es el de los alimentos al ser anfitrionas del lugar donde se lleva a cabo el taller, inversión que implica el desayuno de dos días por el total de integrantes. En el D. F., regularmente participan 10 alumnas y 2 supervisoras, que hacen 2 comidas y una cena, lo cual llevó a tomar la decisión que entre 2 ó 3 alumnas asuman estos costos.

Se valora este momento de compartir los alimentos por la riqueza de la convivencia que se genera alrededor de la mesa; en una parte de un párrafo de la crónica del 22 de septiembre se lee lo siguiente: *"...Esperamos a la anfitriona, a su llegada nos instalamos y desayunamos..."*.

Esta actividad favorece la creación de un ambiente de encuentro y bienvenida, se comparten no sólo los alimentos, también situaciones alegres, difíciles, de esperanza, pueden ser personales, familiares, de trabajo de la comunidad o del país. En este compartir se percibe la generosidad de quien o quienes efectuaron los gastos para los alimentos.

El ser anfitriona se considera un valor formativo porque permite ir al lugar de la práctica para conocer un poco su contexto y su experiencia de trabajo para favorecer el proceso de formación; actualmente, asumir esta función no significa interés por el conocimiento de la práctica, sino preocupación por los gastos económicos para atender el grupo-taller; por lo tanto, no se va a todos los lugares de práctica de las alumnas porque si se agrega el pago de pasajes del resto de las participantes se ve lo complicado por las condiciones económicas desfavorecidas que afecta la

modalidad de trabajo supervisado en los talleres y, por consiguiente, los procesos de formación.

A esta situación de limitación económica podemos agregar que el 20% tienen de 3 a 5 dependientes económicos, aspecto que condiciona más aún la cuestión económica de las alumnas. Ver cuadro N° 5

Cuadro N° 5

Número de personas que dependen de ti	FR*	%
0	7	70
1-2	1	10
3-5	2	20
Más de 5	0	0

*Fracción relativa

No es posible ver de manera aislada las condiciones económicas que viven las alumnas, sino que son parte de un contexto mundial, globalizador de pobreza y exclusión que está afectando sobre todo a los más pobres que están ganando un salario mínimo por mes de \$1,320.00, sueldo que reciben el 60% de las alumnas, el 30% son desempleadas y el 10% son las únicas que ganan 2 salarios mínimos; a esta situación se agrega que el 30% tienen sus dependientes económicos; si no se conocen sus condiciones reales, laborales de prestaciones y contratación, si no se entiende la dura realidad que viven de manera cotidiana por su situación de pobreza y por su condición de género entonces no se entiende el por qué de algunas de sus conductas; es preocupante porque se ven limitadas para participar en los talleres e ir al curso de verano y se entiende por qué buscan autosubemplearse, lo cual limita aún más sus tiempos para el autoestudio.

4.1.1.3 Nivel de escolaridad con la que ingresan los y las alumnas

Según encuestas realizadas a las 10 alumnas que participan en el taller del D. F., del total, el 50% únicamente tienen la secundaria y el 50% está cursando o ya terminó el bachillerato.

Es importante comentar que sólo una persona de diez señaló tener de 9 a 10 años sin estudiar antes de iniciar la carrera, situación que se debe a que el resto ha tenido que cursar la secundaria para posteriormente ingresar a la carrera, aquí se ubican el 30% que dice tener menos de un año. Ver cuadro N° 6.

De las 10 encuestadas, 2 corresponde al 20% que estudiaron en secundaria abierta, en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), y el 30% con bachillerato incompleto, esto se debe a que lo están cursando, también en el sistema abierto. (Ver cuadro N° 6).

Cuadro N° 6

Nivel de escolaridad con el que ingresan:	FR*	%
Secundaria abierta	2	20
Secundaria	3	30
Bachillerato	2	30
Bachillerato incompleto	3	30
Otros:		
Cursos religiosos	1	10
computación	2	20
Carrera Comercial	2	20
Hotelería y gastronomía	1	10
Años sin estudiar hasta antes de iniciar la carrera		
Menos de 1	3	30
1-2 años	1	10
3-4 años	3	30
7-8 años	2	20
9-10 años	1	10

*Frecuencia relativa

4.1.1.4 Habilidades que se van desarrollando a lo largo del proceso de formación

Para descubrir el avance que tienen en lectura, redacción y análisis, se les pidió que pusieran una calificación a dichos rubros con el señalamiento, antes de ingresar y actualmente, considerando su desarrollo.

Los resultados se presentan en el cuadro N° 7, en el cual se pueden observar bajos en lectura porque el 20% permaneció con su misma calificación, 60% de las 10 incrementaron en un punto, el 1% en 2 puntos y el restante 1% en 7 puntos.

Se sabe que la lectura favorece el aprendizaje, y si no se practica entonces se dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El crecimiento en redacción fue más variado porque del total de 10 encuestadas, el 30% se quedó con la misma calificación, el 20% aumentó un punto, el 30% incrementó en dos puntos, el 10% en tres puntos y el otro 10% con 4 puntos. (Ver cuadro N° 7).

Agrupados los resultados de las 10 encuestadas, 6 que corresponde al 60% se califican, actualmente, con una puntuación de 2 puntos mayor a la inicial, el 20% permanecen con la misma calificación, el 10% se aumentó uno y el restante 10% 5 puntos arriba de cuando inició la carrera. (Ver cuadro N° 7).

Cuadro N° 7

HABILIDADES PARA EL ESTUDIO										
Aspectos	Puntuación que se otorgan									
Antes de ingresar a la Carrera										
Lectura	6	8	3	7	8	8	8	9	8	8
Redacción	10	8	2	5	8	7	6	7	8	5
Análisis	6	8	0	7	8	7	5	6	8	6
Actualmente										
Lectura	7	9	10	9	9	9	8	9	9	9
Redacción	10	9	6	8	8	9	8	7	9	7
Análisis	8	9	5	9	8	9	7	6	10	8

Esta información de poco incremento en la calificación que se otorgaron confirma que la limitante de tiempo les afecta para hacer las lecturas, para la redacción y reflexión, por lo que se puede concluir que por las condiciones de pobreza y de su género tienen que trabajar más horas y les queda menos tiempo para el estudio, por lo cual las estudiantes están siendo afectadas en su proceso de formación.

4.1.1.5 Apoyos familiares que reciben los y las estudiantes

De las 10 encuestadas, sólo 4 revelaron recibir apoyo económico de la familia, lo cual quiere decir que el resto son totalmente independientes para subsistir económicamente, y 4 dijeron asumir sólo el 50% de responsabilidad en el desempeño de las actividades en casa, mientras que 6 desarrollan más del 50% del trabajo doméstico. Las que laboran menos del 50% es porque reciben apoyo de su familia para este tipo de trabajo.

En el grupo de los 6 entrevistados, que corresponde a las alumnas y alumnos que no asisten a los talleres, 2 dicen no ir a los mismos porque los dos días de la semana que no trabajan los quieren ocupar con su familia, porque, además, hay sábado y domingos que por comisión tienen que trabajar; otra razón es que 2 de ellas tienen sus hijos chicos (uno de un año y la niña de cinco años), y sienten que no los pueden dejar mucho tiempo en esos días, ya que durante la semana asisten a la guardería y a preescolar; las 4 restantes dejan de ir por los quehaceres de la casa, por festejos o enfermedades en la familia; como se puede observar, efectivamente, son dificultades que van obstaculizando su participación en los talleres de supervisión, por lo tanto, no realizan tareas de las materias ni avances de la metodología, lo que les afecta para la elaboración de su Memoria, para la reflexión sobre la práctica y para su profesionalización.

El apoyo familiar en muchos casos es determinante, como sucedió en el siguiente caso:

“Las dificultades para cursar la carrera fueron por la familia: 2 hijos, de 6 y 9 años, pero afortunadamente, con el apoyo de unos padres y esposo comprensivos logré terminar la carrera y titularme... lo que más me dolía era ver la carita de mis hijos cuando nos despedíamos, era una mirada de incomprensión, de ¿Por qué nos dejas, por qué te tienes que ir? Por eso, titularme, sabía que tendría significado para cuando mis hijos crecieran,

pero sobre todo el logro de cuatro años de sacrificio de mis hijos. (Encuesta a titulada, aplicada el 22 de julio del 2003).

4.1.1.6 Apoyos laborales

Las encuestadas hablan del siguiente apoyo que reciben en su trabajo: el 80% disponen de materiales como hojas, plumones y cinta de adhesiva; el 70% de computadora; y el 50% de internet y correo electrónico. Al 70% le proporcionan el tiempo para participar en los talleres de supervisión y en el curso intensivo del verano, apoyo que se da por realizar, mayoritariamente, sus trabajos en las organizaciones no gubernamentales.

A continuación, el cuadro N° 8 nos muestra las ayudas recibidas en efectivo para pagos de colegiatura del curso de verano y/o pasajes.

Cuadro N° 8

AYUDA ECONÓMICA QUE RECIBEN DE LAS ORGANIZACIONES EN LAS QUE LABORAN	FR*	%
Pago de pasajes al curso en Comala, Colima.	4	40
Pago de colegiatura del curso intensivo	6	60
Pago parcial del curso intensivo	1	10
Pago de pasajes a los talleres de supervisión	2	20

*Frecuencia relativa

Se observa en el cuadro anterior lo disperejo de los apoyos económicos que reciben las alumnas, por ejemplo: existe un 50% que no recibe ningún tipo de apoyo económico, y el 10% restante lo obtiene de manera parcial, para la colegiatura del curso intensivo; el 30% lo pagan por sí solas, y el 10% consiguen pago parcial; para el pago de pasajes a sus talleres el 80% busca la forma de subsidiarlos por ellas mismas. Es importante resaltar que el 30% no recibe ningún tipo de apoyo por parte de su trabajo ni en efectivo ni en materiales.

Es por ley el derecho a la capacitación y formación a las trabajadoras(es), prestación que se ve anulada en el 50% que no recibe ningún tipo de apoyo, y muy limitada en el otro 50%.

El grupo de las(os) ausentes dicen no ir a los talleres de supervisión por cuestiones de trabajo, por contar sólo con apoyo laboral en tiempo y no económico y porque en el trabajo tienen capacitaciones en fin de semana y les exigen su presencia.

4.1.1.7 Práctica social

La práctica social es el eje principal en todo el proceso de formación de las trabajadoras(es) sociales porque es la que les ha proporcionado el conocimiento y la experiencia, es lo que les permite la reflexión de los elementos teóricos que reciben, la sistematización de la misma y la asimilación de la propuesta metodológica, así mismo la elaboración de su Memoria, documento recepcional que presentan en examen profesional para su titulación;

De las 10 alumnas encuestadas el 30% operan en instituciones gubernamentales y el 70% en organizaciones no gubernamentales (ONG's) y desempeñan actividades de tipo educativo el 50%; asistenciales el 30%; promocionales el 10%; y el 10% preventivas. Aunque es conveniente señalar que en las promocionales y preventivas incluyen lo educativo.

Estas estudiantes, al desempeñarse como profesionales del Trabajo Social lo hacen en diferentes niveles jerárquicos, el 50% tienen funciones de mando medio, lo cual les proporciona experiencia de dirección; el 40% como empleadas y el 10% realiza trabajo independiente.

Los años de trabajo en la organización o institución les permiten adquirir conocimiento del Trabajo Social en la práctica, de aquí que el siguiente cuadro muestra los años de experiencia.

Cuadro N° 9

AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA SOCIAL	FR*	%
Menos de 1 año	1	10
De 1 a 3 años	2	20
De 4 a 6 años	3	30
De 7a 9 años	2	20
De 10 a 12 años	1	10
Más de 12 años	1	10

*Frecuencia relativa

Es conveniente recordar que la modalidad de este proyecto de escuela consiste en formar a través de la práctica reflexionada para contribuir en la transformación de las personas y de la sociedad, y de esta manera colaborar en la educación de las mujeres, ya que la mayoría de las estudiantes son del género femenino. La participación de las mujeres en procesos educativos es importante porque...

“La educación aumenta las probabilidades de que las mujeres cuiden del bienestar propio y del de su familia”.⁸⁸

⁸⁸ LÓPEZ, María de la Paz y SALLES Vania (Comp.) (2000). *Familia, Género y Pobreza*. Porrúa y Grupo interdisciplinario Sobre Mujer, Trabajo y Pobreza. México, p.197.

Por otro lado, se puede mencionar que un 30%, o sea, 3 personas de las 10, han tenido dificultades para permanecer con una práctica social más estable que les dé continuidad en la ejercitación y asimilación de la propuesta metodológica de la Escuela y les facilite la elaboración de la Memoria, los cambios que han vivido son: el 10% de lugar de trabajo donde realizan la práctica social; el 10% de proyecto de trabajo; y el 10% por tener un trabajo temporal.

Las limitaciones como la falta de tiempo y la escasez de recursos económicos, así como el bajo nivel de escolaridad reflejan la realidad de pobreza en que viven estas mujeres, situación que les impide aprovechar al máximo la educación como un derecho constitucional, convirtiéndose en una grave barrera para su desarrollo.

Por otro lado es importante reconocer que a pesar de su realidad, estas mujeres son capaces de vivir experiencias de poder al desempeñar funciones de mando medio en direcciones de ONG's, por lo que:

“Las mujeres como sujetos de derecho, son el motor del desarrollo humano y, por qué no, del desarrollo de un país, no en vano el movimiento amplio de mujeres mexicanas ha tenido como lema: la democracia no va si la mujer no está”.⁸⁹

A continuación se analizarán los factores instituciones que obstaculizan el proceso de formación, como causa de las ausencias de las alumnas en los talleres de supervisión.

4.1.2 Factores institucionales

Aquí se presenta el programa de sesión de las reuniones de los talleres, por esta razón se harán comentarios a una de las crónicas, para tener un botón de muestra sobre: los recursos didácticos que se emplean en las sesiones, así como las estrategias y técnicas de estudio; la asesoría metodológica que proporcionan las supervisoras en el acompañamiento en sus prácticas y en la retroalimentación de los elementos teóricos; los recursos teóricos-metodológicos que proporciona el curso intensivo del verano para su formación. De esta manera, se podrán analizar los factores institucionales que influyen en las ausencias a los talleres y dificultan su proceso de formación y elaboración de la Memoria.

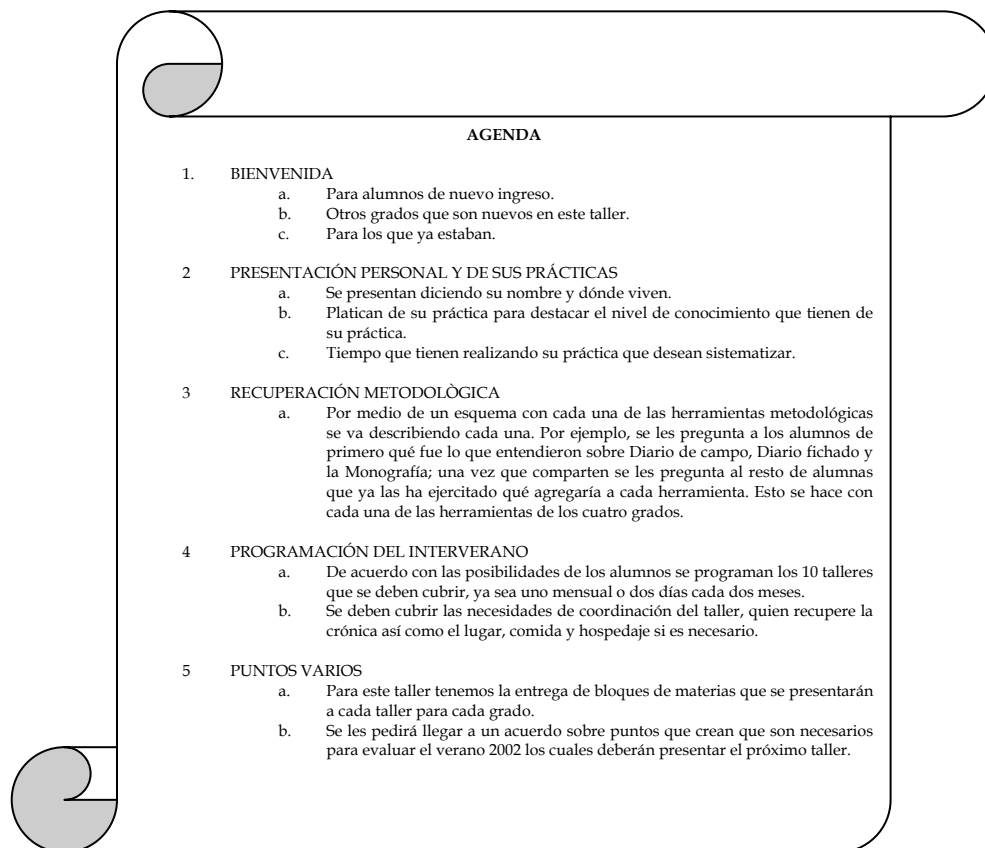
4.1.2.1 Programa de sesión en los talleres

El programa de las actividades que se realizan en los talleres corresponde a la organización de los dos días de trabajo que se llevan a cabo a través de la agenda en la realización del taller; es importante señalar que ésta se debe presentar en la sesión, donde supervisoras y grupo la aprueban o modifican. En entrevista a 10

⁸⁹ KAMBEER, Naila (2006). *Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas de desarrollo del milenio*. Plaza y Valdés, México, p.198.

participantes del grupo-taller acerca de que si la agenda se elabora con la colaboración del grupo, el 80% señaló que sí, y el restante 20% manifestó que las supervisoras ya la traen hecha.

A continuación se muestra la agenda de trabajo que se desarrolló en la reunión de encuadre el día 22 de septiembre del 2001; en esta ocasión las supervisoras trajeron el siguiente orden del día para el trabajo a desarrollar en esta primera sesión del interverano.



De igual manera, las supervisoras presentan las agrupaciones de las materias por bloques, según ellas consideraron conveniente trabajar en cada reunión. Por ejemplo, para el siguiente taller será el bloque N° 1 donde las estudiantes de primer grado compartirán las materias de Historia del Trabajo Social y Métodos tradicionales, las de segundo Trabajo Social de Grupos y tercer año Trabajo Social Institucional.

Como ejemplo de cómo se desarrolla la programación de una sesión, se transcribe parte de la crónica del 22 de septiembre del 2001 y algunos comentarios a esta reunión del primer taller de supervisión, en la que se coloca en encuadre, y en ella se toman los acuerdos de organización como: qué materias compartirán en cada taller, quién coordinará, quién asumirá la secretaría, quién será el o la anfitriona, lugar, fecha, hora, y criterios de evaluación y calificación de los talleres.

Crónica del 22 de septiembre del 2001	Comentarios
<p><i>La cita fue a las 9:00 horas en el Metro Chilpancingo, reunidas allí juntas nos trasladamos hacia el lugar donde se realizaría el taller. Esperamos al anfitrión, a su llegada nos instalamos y desayunamos.</i></p>	<p>Cabe mencionar que este momento del desayuno genera el ambiente de encuentro y bienvenida, se comparte situaciones alegres, difíciles, de esperanza, etc. éstas pueden ser personales, familiares, del trabajo, comunidad o del país.</p>
<p><i>Iniciamos la sesión a las 11:00 de la mañana con las actividades programadas.</i></p>	<p>Habla de la existencia de la agenda de trabajo que se prepara para cada sesión, y posiblemente, al decir programación se habla de una no discusión de la misma.</p>
<p><i>Una de las supervisoras toma la palabra diciendo:</i></p> <p><i>-“Me da mucho gusto estar aquí con ustedes y ser facilitadora de la dinámica del taller no se trata sólo de las indicaciones que yo pueda dar, sino del compartir que entre todos los asistentes podamos generar. Después de la experiencia del año pasado, en este interverano vamos a dar un paso más adelante, porque esta vez estaremos con ustedes dos supervisoras, la compañera tiene la función de observar la dinámica del taller y recoger información para elaborar el reporte que la escuela nos pide.</i></p>	<p>La importancia de escribir la crónica y/o reporte radica en guardar la Memoria y archivar esta experiencia de formación para testimoniar. De de igual modo, permite retroalimentar en la siguiente sesión, visualizar para favorecer la reflexión y crecimiento del grupo, estudiantes y supervisoras.</p> <p>Cuando la supervisora dice “elaborar el reporte que la escuela pide” le resta importancia, pues se limita a entenderse como compromiso a cumplir y se deja escapar la importancia que ésta tiene como el que permite la reflexión de la práctica y reenfoque de la misma.</p> <p>Al mencionar “el compartir que entre todos podamos generar” hace referencia al saber de que “todos podemos aprender de todos”, porque esta es la riqueza mayor.</p>
<p><i>-“En los talleres existen servicios en los que les pedimos que colaboren como es en la coordinación, pedimos que alguien recoja la crónica y un anfitrión que nos reciba, de preferencia en su lugar de trabajo para tener un conocimiento mínimo que nos permita hacer sugerencias a su práctica. Esta reunión como es de encuadre la llevaremos las dos supervisoras”.</i></p> <p><i>(Una coordinó y la otra fue secretaria).</i></p>	<p>Se puede considerar una incoherencia que después de solicitarles a los y las alumnas que colaboren con los servicios de coordinación y secretaría concluyan diciendo que en esta sesión ellas lo harán, por otro lado se puede valorar como un error en el acompañamiento, pues se corre el peligro de generar dependencia grupal en las supervisoras y ellas mencionan que están para facilitar la dinámica del taller, lo cual queda en duda por la forma como se lleva esta primera reunión.</p> <p>Conviene señalar que en esta reunión de encuadre no se programó ni se tomaron acuerdos de organización ni se indicaron criterios de evaluación y calificación.</p>

Crónica del 22 de septiembre del 2001 (Continuación)	Comentarios
<p>-“La forma de calificar, por acuerdo de la escuela es de 25% su asistencia, el 15% avances y tareas, 25% teorización metodológica, y 15% servicios que prestan, si la escuela autoriza se les puede poner 10 a quienes lo ameritan en su boleta que deberán entregar en el módulo de metodología, sabemos que este año eso no funcionó bien porque no se dio la suficiente información entre supervisoras, si se dieron cuenta hubo alumnas que llegaron sin calificación”.</p>	<p>Como está dicha la forma de calificar, parece ser que las supervisoras sólo reciben órdenes para ejecutar por parte de la escuela donde ellas desconocen las razones por las cuales se tomó dicho acuerdo. Aunque por otro lado, dan la información a los y las alumnas de que el taller tiene un total de 80% y dicen “si la escuela autoriza se les puede poner 10 a quienes lo ameritan en su boleta que deberán entregar en el módulo de metodología” Esta situación se puede leer como el desacuerdo no manifiesto en reunión con el grupo de supervisoras(es) y expreso a los y las alumnas; por otro lado, manifiestan que ellas pueden poner el 10 a quienes lo ameriten, esta manera de calificar habla de gran influencia de la escuela tradicional y de una réplica de la misma.</p>
<p>Berenice pregunta:</p> <p>-“¿Cuál crónica se entregará a la escuela? ¿La que hagamos los alumnos? o la de la supervisora”. (Refiriéndose a la que tiene la función de observadora).</p>	<p>Parece una pregunta retadora, pues las supervisoras les han anunciado que para esta reunión solo la supervisora-observadora hará el acta o crónica.</p>
<p>La supervisora Araceli da respuesta:</p> <p>-“Las dos, una copia de la crónica y una sistematización de la dinámica del taller”.</p> <p>María pregunta</p> <p>-“¿Es crónica de la reunión o acta de reunión?”</p>	<p>Por los comentarios generados parece que esta función de observadora de una supervisora confundió al grupo. No hay claridad en la supervisora porque ahora dice que la observadora hará una sistematización de la dinámica del taller.</p> <p>Es importante recordar que no se nombró, para esta sesión, secretaria del grupo de estudiantes, de aquí que sea posible leer las intervenciones de los y las alumnas como un reclamo que de manera indirecta están hablándolo porque parece una contradicción, dan como respuesta que se entregarán las dos y únicamente la supervisora-observadora está tomando nota para redactar la crónica.</p>
<p>La supervisora-observadora, Mariana, complementa:</p> <p>-“Ustedes van a hacer una crónica donde se narra todo, cómo va desarrollándose en el taller, se les pide lo ejecuten ustedes para que vayan tomando práctica en registrar, ya que en todo el proceso metodológico es básico el escribir, aquí en el taller se lee el acta que elaborarán y se completa en caso de faltar algún detalle”.</p>	<p>Parece que la insistencia es por que no logran aclarar cómo en esa sesión no nombran ellos(as) su coordinador(a) y su secretario(a) y, posiblemente, hayan quedado más interrogantes sin expresarse como, por ejemplo: ¿Por qué ya les llevan la agenda preparada y no la ponen a consideración del grupo, por qué ya están estructurados los bloques de materias y no es el grupo quien los definió? ¿Por qué la manera de calificar?</p>

Crónica del 22 de septiembre del 2001 (Continuación)	Comentarios
<p><i>De nuevo interviene María:</i></p> <p><i>-“Cuándo hablamos de servicios, ¿ hablamos de coordinar la reunión, secretaría y anfitrión?”</i></p>	<p>Quienes hacían las preguntas son alumnas que tenían la experiencia de estar participando en otros talleres, y con otras supervisoras, donde el grupo era quien elaboraba la agenda junto con el o la supervisora, y en esta sesión de encuadre se acordaban las materias y se delegaban las comisiones que asumían los y las alumnas durante el interverano. Se puede pensar que los y las alumnas intuían que cambiaba el modelo de educación y estaban entrando a una educación bancaria donde las que acuerdan, dicen quién aprueba y quién no, qué está bien y qué mal son las supervisoras porque son ellas quienes consideran tener la experiencia y el conocimiento.</p>
<p><i>Araceli, supervisora:</i></p> <p><i>-“Sí, sólo al anfitrión no se le pide otro servicio por si necesita entrar y salir por la preparación de alimentos.</i></p> <p><i>Interviene Mayra para preguntar por el punto tres de la agenda que señala la recuperación metodológica:</i></p> <p><i>-“¿De qué se trata?”</i></p>	<p>Los y las alumnas, al sentirse incomprendidas en su petición latente de asumir la coordinación y secretaría como se había señalado, solicitaban avanzar con los puntos programados en la agenda.</p>
<p><i>La supervisora Araceli da respuesta:</i></p> <p><i>-“Reconstruir cada herramienta, por ejemplo, qué es un diario de campo, así cada una, pero ese punto lo vamos a ver más adelante.</i></p>	<p>Se constata la parcialidad en cuanto a la propuesta metodológica cuando se exhorta a practicar las herramientas sin plantear la propuesta de manera general, ubicando ejes y etapas del proceso.</p>
<p><i>Prosigue Araceli:</i></p> <p><i>-“Continuando con nuestra agenda, les vamos a pedir que se presente cada una(o) diciendo su nombre, en dónde labora, qué área o proyecto llevan y en el transcurso de la presentación si hay dudas se vale preguntarle a el o la compañera, para ubicar y que nos quede claro las prácticas que desempeñan.</i></p>	<p>Es importante el conocimiento de las prácticas, éstas se convierten en el eje conductor del proceso de formación.</p>
<p><i>Ernesto:</i></p> <p><i>-“Primero quiero darles la bienvenida a este lugar, aquí es Desarrollo y Paz, A.C. (SEDEPAC), la cual se constituyó como asociación civil desde 1983 y tiene varios proyectos, maquila en la frontera norte, donde se realiza trabajo con mujeres, en cuestión de derechos laborales en la maquila, en la Huasteca Potosina en Quilitla y Tamajax, tenemos diez años trabajando, fortaleciendo el trabajo organizativo con las mujeres, hay una unión de mujeres quililtences donde se trabaja la medicina alternativa, los huertos familiares y hay un comedor popular, en cuanto al trabajo con los hombres se les asesora en la producción del café y se está esperando la certificación para exportarlo...”</i></p>	<p>Se observa la variedad de prácticas del alumno, lo cual le dificulta la selección de una para el ejercicio como estudiante y se convierte en reto para la asesoría y acompañamiento que ofrecen las supervisoras.</p> <p>El alumno tiene en su experiencia una metodología de trabajo, que por lo que narra le ha dado resultados, están avanzando como institución; no se le pregunta por sus expectativas y necesidades en el acompañamiento de su práctica y propuesta del proceso metodológico que la escuela le está ofreciendo.</p>

Crónica del 22 de septiembre del 2001 (Continuación)	Comentarios
<p>(Continúa Ernesto)</p> <p>-“Mi trabajo lo realizo con un equipo de cuatro personas en la delegación Iztapalapa, tenemos presencia desarrollando lo territorial en cinco de las siete subdelegaciones. En 1998, con el cambio de gobierno en el D. F., se nos invita a desarrollar un proyecto para jóvenes, tenían antecedentes de la escuela de protagonistas juveniles, para incidir con el gobierno local en su proyecto y en toda la problemática de la comunidad...</p> <p>Araceli, supervisora, pregunta: -“¿Qué población abarcas tú directamente? ¿Cuánto tiempo llevas trabajando? ¿El diagnóstico lo concluyeron y cómo lo calificas? ¿Haz pensado en qué lugar hacer la sistematización para la escuela?</p> <p>Ernesto: -“Con acompañamiento y seguimiento, son 10 las poblaciones. Realizamos en tres colonias Escuadrón 201, San Juanico y San José, Aculco y Héroes de Churubusco, en el centro estamos en el inicio del diagnóstico. Ahora vamos a recuperar la Memoria para el trabajo de la escuela, aún no sé por el proceso del equipo.</p> <p>Araceli: -“La sistematización de todo lo que haces va a ser útil para tu trabajo y es bueno que practiques las herramientas de la escuela, si te cambian ya sabes cómo iniciar.</p>	<p>Se puede ubicar un problema de tipo institucional para el acompañamiento a cada uno de los y las alumnas para la reflexión de sus prácticas y la limitación de una experiencia que favorezca la ejercitación y asimilación del proceso metodológico que la escuela propone y que lleva a la elaboración de la Memoria.</p> <p>El, los o las supervisoras requieren de una formación que les ayude a tener elementos para favorecer los acompañamientos personales de los y las alumnas sin confundirlos en sus prácticas sociales para el ejercicio de la propuesta del proceso metodológico que la escuela ofrece.</p> <p>Se puede percibir que en su experiencia el alumno estaba planteando necesidades de acompañamiento específicas para su tipo de práctica.</p>
<p>(Continúa la presentación)</p> <p>-“Yo soy Josefina, estoy en la diócesis de Cd. Altamirano, donde realizamos varias tareas. Mi trabajo es la medicina alternativa con varios grupos en la comunidad de Patambo. El grupo de promotoras lleva dos años de capacitación, dos de ellas han gestionando con el municipio para obtención de recursos financieros con los cuales se elabora la medicina natural.</p> <p>Queremos que lo que aprendan en los talleres, lo compartan y lo amplíen en la comunidad; en los talleres se les facilita el material, pago de transporte, se retoman sus conocimientos, se buscan apoyos con la SAR para que trabajen de manera más profesional sus medicamentos. Este proyecto se extenderá a las comunidades vecinas...</p>	<p>Esta alumna retoma el compromiso que las personas adultas manifiestan al decir “dos de ellas han gestionado con el municipio para la obtención de recursos financieros”, al mismo tiempo, “queremos que lo que aprendan en los talleres lo compartan y lo amplíen...”. Es la actitud de una educadora que confía en los otros para realizar un trabajo multiplicador en bien de las comunidades donde desempeña su labor educativa.</p> <p>Se puede observar cómo este compartir de experiencias se queda sólo en expresarlas sin retomar y valorar los conocimientos que les ha generado para su formación y sin retomar las expectativas y necesidades de educación para el acompañamiento personal y grupal.</p>

Crónica del 22 de septiembre del 2001 (Continuación)	Comentarios
<p>(Continúa hablando Josefina). <i>-“...las visito cada ocho días, los miércoles por la mañana para ver lo que necesitan, con la coordinación preparamos los talleres que ellas han recibido con CENAMI, aquí vemos la temática, reflexionamos y al final vemos lo administrativo con respecto a los productos que se elaboran.</i></p> <p>Araceli, supervisora: <i>-“¿Alguna otra pregunta?”</i></p> <p>(Al no haber, pide que prosiga otra compañera).</p>	<p>Es importante resaltar que la experiencia educativa, desde la promoción social que los y las alumnas desarrollan no ha sido tarea individual, sino colectiva y articulada con otras organizaciones que realizan trabajos alternativos, lo cual habla de un proceso de formación iniciado en la práctica que cada una ha desarrollado</p>
<p>-“Yo soy Consuelo, vengo de Tehuacan, Puebla, trabajo en Alternativas y Procesos de Participación Social, en dos proyectos, uno es el programa de agua, esto es la captación de aguas pluviales, y el otro es el programa de amaranto de la cooperativa QUALLI. Al principio se trabajaba el programa de lluvias y fue hasta después cuando los campesinos se interesan por el amaranto, el primero se inició en 1989 y Qualli se inicia en 1998.</p> <p>Soy responsable de los cursos de nutrición con amaranto, del Museo y Casa del Agua, hacemos visitas a las escuelas primarias y secundarias, nos entrevistamos con el director y le ofrecemos recorridos a los alumnos junto con sus catedráticos por las cuatro salas de la agricultura de Mesoamérica, escasez del agua, alternativas en los pueblos de la región mixteca y la problemática de la sequía, y en la última se muestra el rescate del amaranto, sus propiedades y la propuesta de producción de Qualli y los cursos de nutrición para la preparación de alimentos con amaranto; para el recorrido se considera lo que el maestro está trabajando en esta área y el momento en que se encuentra el grupo; se termina con la información e invitación a participar en los cursos de nutrición para que sean ellos quienes a su vez inviten a sus mamás.</p> <p>Otra actividad es el desplazamiento de los productos Qualli... Los campesinos que siembran el amaranto son miembros de la cooperativa y sólo se les compra a los socios...</p> <p>Al principio creía que la Memoria la podía realizar de la experiencia de los cursos de nutrición, con la crisis pensé que sería la comercialización-Qualli, pero ahora también la comercialización está en crisis, estoy volando no sé de dónde, aunque tengo la monografía y diarios de campo (DC2).</p>	<p>Se descubre la dimensión del trabajo que realizan los y las alumnas en sus comunidades, como es en este caso de la estudiante que trabaja en Alternativas, donde se atiende a los niños en coordinación con las escuelas, a los campesinos con la siembra del amaranto y la compra del mismo, a las mujeres con los cursos de nutrición, por tal motivo es un trabajo de educadoras(es) como profesionales del Trabajo Social, y de aquí la importancia de que el taller sea el espacio de reflexión de sus prácticas para el enriquecimiento del conocimiento y el mejoramiento de las mismas.</p> <p>Es importante tener clara la totalidad de la práctica y la riqueza que genera para la formación, pero saber acompañarlos/as para que tomen una sola experiencia para el trabajo metodológico y elaboración de su Memoria porque sus prácticas son mucho más amplias y ricas</p> <p>La alumna expresa su confusión para definir el proyecto específico a trabajar con la propuesta del proceso metodológico de la escuela, para la elaboración de la Memoria. Es una situación desde donde está solicitando el acompañamiento.</p>

Crónica del 22 de septiembre del 2001 (Continuación)	Comentarios
<p><i>Interviene Araceli, supervisora, y pregunta:</i> <i>-“¿Tienes diseño de investigación y cuánto llevas trabajado?”</i></p> <p><i>Consuelo:</i> <i>-“Sí, dos, pero no me laten.”</i></p> <p><i>Continúa la supervisora:</i> <i>-“Es muy bonita tu experiencia, pero yo te pediría que salgas a las comunidades para poder escribir, agárrate de la raíz, es más rico el proceso de la gente, es gravísimo lo de la comercialización, conozco una red de comercialización de las CEBs, distribuyen por toneladas manzanas y otros productos, la idea es llevar mejor pan a la periferia de la ciudad y mejor pan a la mesa del campesino, y de esta manera se pretende evitar el coyotaje, es un espacio seguro y de confianza.”</i></p> <p><i>Araceli:</i> <i>-“Puedes hacerte interrogantes de tu sistematización de lo que no sepas, si pregunto qué y cómo son preguntas superficiales, pero si pregunto por qué y para qué son más profundas, siéntate e interrógate de tu proceso, por ejemplo ¿Y si esto lo hubiéramos hecho así?”</i></p> <p><i>¿Con quién continuamos?</i></p>	<p>Se percibe el juicio que la supervisora hace al decir: “es gravísimo lo de la comercialización”, la alumna se encuentra en dificultad para ubicar su práctica profesional y continuar con el proceso hasta concluir con la elaboración de la Memoria, se puede confirmar la falta de claridad para favorecer el proceso a la alumna, pues se le pide se ubique sólo con el uso de herramientas, pero no se retoma su proceso, ejes y etapas por las que ha cursado con lo lleva, para que, reubicada, tome sus decisiones correspondientes y favorezca a la elaboración de dicho documento recepcional.</p> <p>Se le invita a preguntarse, pero no se le dan elementos metodológicos de diagnóstico para que dé respuesta a ese momento que vive en el que pueda encontrar su problema y así llegar a diseñar su investigación con mayor certeza; tal parece que la manera de asesorar es intuitiva y no profesional.</p> <p>Se puede percibir que se deja a la alumna con su conflicto, no le lleva a clarificar, y la supervisora opta por suspender y pasar a la presentación de otra chica. Aparece la preocupación de cómo se está formando a los y las alumnas en los talleres, por otro lado la urgencia de formar profesionalmente a los y las supervisoras para dicha actividad.</p>
<p><i>-“Yo me llamo Mayra, llegué a México en 1992, he realizado evangelización y promoción. En México tenemos un dispensario y centro OSCUS donde se realizan diferentes actividades, hay talleres manuales para señoras y la nocturna INEA donde se estudia la primaria y secundaria, la población es variable, se inscriben 100 a clases y llegan 40 ó 50 entre jóvenes y adultos, tratamos de inyectarles ánimo a través de charlas, películas, paseos, etc. favoreciendo relaciones cercanas, esto nos da posibilidad de conocerlos ya que algunos papás son borrachos, hay hijos violados, mujeres maltratadas, mi formación en esta escuela de Trabajo Social me ayudó a ver la realidad porque estoy analizando el por qué de las deserciones, antes se salían y nos quedábamos tranquilas, ahora me pregunto por qué hay en OSCUS 60 personas y el próximo mes ya no, nos preguntamos qué pasa y retomamos nuestro objetivo. Ya tengo mi campo problemático, pero no sé qué va a pasar. Voy a empezar con DC2 y a completar información en mi monografía porque la siento limitada...”</i></p>	<p>La experiencia de Mayra en una institución con un trabajo educativo muy específico donde su preocupación son las personas que se inscriben con su problemática, por lo específico del trabajo facilita el ejercicio de la propuesta del proceso metodológico que la escuela ofrece, diferente a los compañeros(as) con prácticas sociales educativas comunitarias.</p> <p>La diversidad de prácticas requiere de asesoría profesional y no intuitiva.</p>

Crónica del 22 de septiembre del 2001 (Continuación)	Comentarios
<p>(Continúa hablando Mayra)</p> <p>-“ Mi tema es la deserción de las mujeres que participan en los talleres en el centro OSCUS, que se ubica en la sierra Santa Catarina, sección 18, en San Miguel Teotongo, ya tengo mi diseño.</p>	
<p>Nuria:</p> <p>-“¿Podemos tomar cinco minutos de descanso?</p> <p>Araceli:</p> <p>-“¿Seguimos?</p>	<p>Nuria no fue escuchada, no se escuchó al grupo en la necesidad de descanso, expresada a través de Nuria, que quizás en ese momento era la portavoz del grupo.</p> <p>Al no ser escuchada ni tomada en cuenta la propuesta manifiesta se anula la posibilidad de saber qué piensan los demás; por otro lado, esta situación habla de la problemática institucional, ya que en este caso las supervisoras no tienen formación con respecto al trabajo grupal.</p>
<p>-“Mi nombre es María, estoy en la parroquia de Tlacuapa, en la montaña alta. Hay tres equipos de trabajo integrados por 12 personas, este es mi cuarto año allá, por recuperación física me encuentro aquí en la ciudad. Al principio la entrada a Tlacuapa era por avioneta, ahora hay acceso por carretera. Inició ya la primaria y secundaria, se están buscando apoyos del gobierno para la prepa.</p> <p>La parroquia está integrada por 80 comunidades, las 12 personas formamos tres subequipos de trabajo que nos encontramos en lugares estratégicos. Atendemos la evangelización integral, vivienda, salud, de la organización se han derivado proyectos.</p> <p>A partir de lo que había, se inició la capacitación de homeopatía con un médico y un dentista en Tlacuapa, promotoras de salud capacitadas con diferentes cursos: dental, atención, nutrición, medicina alternativa, que son apoyados por diferentes médicos. En CENAMI aprendieron la metodología para prevenir enfermedades y procesamiento de plantas. Recibí apoyo del equipo misionero en los temas de economía y cursos de alimentación y la metodología no nos funcionaba, me asesoraron de CENAMI para un breve diagnóstico, nos dimos cuenta que uno de los problemas es obtener material de salud. El proceso metodológico me ha favorecido para ver que si los promotores tienen mayor capacitación habrá mayor prevención. No sé si las estadísticas han disminuido ya que tres se murieron en una semana por diarreas.</p> <p>Tuve un conflicto este verano ya que con la supervisora Araceli armamos un campo problemático y con la maestra en la materia de</p>	<p>La experiencia de trabajar en equipo les aporta gran riqueza para compartir en los talleres porque desde esta práctica cotidiana les capacita en la tolerancia y el diálogo.</p> <p>Otro aspecto importante es el trabajo interdisciplinario que realizan los y las alumnas, como es en este caso en el trabajo de salud, con médicos en general, dentista y homeópata.</p> <p>En sus experiencias no sólo trabajan en equipo interdisciplinario, sino que también con apoyo de instituciones que forman de manera alternativa desde la educación popular como es el caso del Centro Nacional de Ayuda a Misiones Indígenas (CENAMI).</p>

Crónica del 22 de septiembre del 2001 (Continuación)	Comentarios
<p><i>(Continúa hablando María).</i> <i>-“Técnicas de Investigación hubo otro desbaratadero y llegas a la comunidad y te encuentras cosas nuevas, hay otros factores para el campo problemático, tengo dos diseños de investigación...necesito aclararme y reubicar qué es lo que voy a sistematizar, tuve que ampliar la información fui al archivo de la parroquia y vi qué datos debo de ir metiendo; otra cosa, ahora han cambiado al equipo y yo como soy la única que quedo del equipo anterior y conozco la realidad, me nombraron coordinadora.</i></p>	<p>La estudiante habla de la importancia de considerar la propuesta metodológica como proceso y no parcializarla sólo con el uso de herramientas y su utilidad, que también es válido, pero no es todo el proceso metodológico con sus etapas, ejes, y desde aquí ubicar el uso de herramientas, técnicas e instrumentos.</p> <p>Al presentar su conflicto, menciona un problema institucional que tienen que ver con la urgencia en la formación de las supervisoras donde concientemente perciban la articulación de las materias que favorecen el proceso metodológico y valorar los apoyos, además tener la información y formación con respecto a las técnicas, uso, procedimiento y análisis, con el objetivo de propiciar un eficaz acompañamiento a los y las alumnas.</p>
<p><i>Interviene Araceli, supervisora:</i> <i>-“Primero, la metodología no es una estructura, no es una tarea más o adicional, lo que nos platicas es tu monografía, no la flora y la fauna; la propuesta de la escuela es lo que hay, qué se dio, cómo se dio y la parte importante, interrógate hacia dónde vas, recoge la historia y la cosmovisión tlapaneca que es importante para tu trabajo y mediante las interrogantes ver hacia dónde va, qué propones de manera objetiva. Tu propuesta debe abarcar hasta dónde capacitar, cómo se acompaña y hasta dónde se le pide preste el servicio de salud; la monografía es para ver qué hay hoy y vas a tener el documento para informar al equipo, en segundo lugar la propuesta es para decir tengo esto y ustedes qué proponen, y tú como coordinadora haz interrogantes a tu equipo para que ellos te proporcionen respuestas.</i></p> <p><i>Mary:</i> <i>-“Ya lo hice, empecé hace dos y tres años, qué hacían y para después saber dónde nos quedamos y ahora estamos en otro momento viendo la escolaridad, servicios y la autoridad...</i></p> <p><i>Araceli:</i> <i>-“¿Se han articulado con servicios de salud comunitaria?</i></p> <p><i>Mary:</i> <i>-“con salubridad en la coordinación de salud, en ocasiones nos ayudamos en las semanas de salud”.</i></p> <p><i>Araceli:</i> <i>-“Yo propongo que hasta ahí cortes tu Memoria. Mary, hablando con el subequipo hay otras cuestiones financieras que se detuvieron ahora las comunidades aportan 20 ó 30 pesos.</i></p>	<p>Se escucha la intervención de la supervisora definiendo lo que ella considera que sí es la monografía y lo que no es para ella; esto confirma algunos comentarios que hace el grupo de los entrevistados ausentes cuando dicen que la supervisora cree tener el saber y es poco flexible.</p> <p>Por otro lado, no se descubre cuál era la esencia del problema que estaba planteando la alumna; se puede considerar la falta de claridad para el trabajo que la escuela, a través de la supervisión le estaba solicitando porque en su práctica social tiene asesoría por parte de instituciones y del equipo de trabajo interdisciplinario, además en él existe una persona que sistematiza proyectos.</p> <p>Sin respuesta a la alumna, la supervisora pide que continúe otra persona, esta situación es un problema que se puede considerar institucional por la falta de claridad en el acompañamiento personal para el ejercicio del proceso de la propuesta metodológica.</p>

Crónica del 22 de septiembre del 2001 (Continuación)	Comentarios
<p>Araceli: -“¿Con quién continuamos?”</p> <p>Mónica: -“Yo vengo de Cutzamala. Asesoro en secundaria a 10 jóvenes en INEA, estoy planeando integrar más jóvenes para alfabetización y primaria y educación inicial para señoras. La comunidad está alejada de la parroquia, los niños en la catequesis son pocos y mis dos compañeras me dejan todo a mí.</p> <p>Supervisora, Araceli: -“¿Y el Padre?”</p> <p>Mónica: -“No apoya. Cuando los jóvenes reprueban se desaniman. No hay capilla, la idea mía es construir la capilla y el que yo decida hacerlo molesta, a la coordinadora del grupo juvenil no le he visto la cara, cómo le hago si quiero hacer mucho.</p> <p>Araceli: -“Tú sugiere cómo, por dónde, eres parte, no hay parroquia, no tienes salarios, ve necesidades de la gente, diagnóstica, ubica un grupo con demandas específicas, que vivan un proceso. Apúrale a ir viendo cómo vas a trabajar, debes ir viendo con qué población, pregúntales qué actividades quieren hacer. Josefina, en la catedral donde hay jóvenes apóyate de ellos, puedes trabajar con niños, pero busca otras catequistas.</p> <p>Mónica: -“Pregunto y nadie habla”.</p> <p>Araceli: -“En el módulo Introdutorio aprendiste varias técnicas, empieza con esas para que hablen, se toquen y rompan el hielo, haz memoria de las técnicas y aplícalas.</p> <p>Consuelo: -“Hazlos reflexionar.</p> <p>Teresa: -“El grupo de jóvenes necesita quien los guíe, tú debes capacitarte para saber cuándo nombrar un coordinador, si en la promoción inician cinco van a jalar a más en la medida que</p>	<p>La estudiante presenta una problemática de organización y convocación en su comunidad. Es conveniente mencionar que se trata de una alumna de primer año con poca experiencia en su práctica social, por tanto, internamente se mueven situaciones que le están llevando a confirmar su compromiso y a reafirmar sus acciones para desde allí ejercitar la propuesta metodológica, lo importante aquí es el acompañamiento que recibirá por parte de las supervisoras para concretar su práctica en el tiempo y en el espacio.</p> <p>Se percibe en este comentario de la supervisora las generalidades que le presenta en tormenta de lluvias para que ella por sí sola decida lo que hará, aunque por otro lado, presiona en la expresión del “apúrale...”</p> <p>Nos podemos preguntar, ¿Con todas estas sugerencias que recibió Mónica fue la manera indicada de clarificar su labor en esa comunidad? ¿Se regresa a la comunidad con más elementos para reenfocar su práctica o se va en peores condiciones? Preguntas que se convierten en preocupación y reto para el proyecto de formación de los y las supervisoras.</p> <p>Los y la alumnas del grupo taller perciben que su compañera está presentando una serie de dificultades en cuanto a su práctica social ante esta situación que Mónica plantea, al grupo da sus sugerencias y lo hicieron a partir de sus conocimientos y experiencia. El grupo siempre tiene algo que decir para apoyar y generar conocimiento colectivo, aprendiendo de todos.</p>

Crónica del 22 de septiembre del 2001 (Continuación)	Comentarios
<p><i>(Continúa hablando Teresa)</i> <i>vayan avanzando, si les gustó van hablar bien y si no debes buscar apoyo para que se integren</i></p> <p><i>Mary:</i> <i>-“Dos cosas, si ya surgió la inquietud por algo, primero, si de ellos surgió formar grupo porque tú no lo impusiste, pregúntales a ellos para qué se reúnen y de ahí te van a ir dando la pauta para seguir.</i></p> <p><i>Nuria:</i> <i>-“Ante esta dificultad de que se quedan callados utiliza dibujos y preguntas sencillas para que obtengas información en este proceso y saber por dónde.</i></p> <p><i>Mayra:</i> <i>“No debes perder las dos personas que te apoyan, necesitas darles algo que las motive.</i></p> <p><i>Berenice:</i> <i>-“Recordando la teoría del grupo operativo, si se puede plantear lo que es un proyecto, pero es importante definir con quién vas a trabajar.</i></p> <p><i>Ernesto:</i> <i>-“Si el párroco integra un plan debes conocer su estructura y apoyarte, el diagnóstico de un grupo te dará elementos del proceso.</i></p> <p><i>Araceli:</i> <i>-“Tú no olvides nunca que tú no eres culpable de nada, tú debes de dar elementos para que no se hagan dependientes, hay ignorancia de cómo nos relacionamos en un grupo, no aceptes lo que no es tuyo.</i></p>	
<p><i>Nuria:</i> <i>-“Inició la congregación su caminar con mujeres en el contexto de prostitucion en Europa, España, Filipinas, Argentina, Brasil, Guatemala y México. En el D.F. se cuenta con un albergue de madres solteras en La Merced y con un albergue para hijos de sexo servidoras.</i></p>	<p>Posiblemente, Nuria al compartir su experiencia de manera breve, continúa manifestando su necesidad de descanso.</p>
	<p>Al concluir la sesión es válida la pregunta ¿Cómo se van cada uno y una de las alumnas a sus lugares donde desempeñan su labor, se llevan elementos teóricos, metodológicos que facilite el reenfoque de sus práctica para desarrollarlas con mayor eficacia y calidad? ¿El acompañamiento les brinda lo suficiente para la elaboración de su Memoria? ¿Esta es la asesoría y acompañamiento que requiere la formación de los y las Trabajadoras Sociales?</p>

En el taller de supervisión, elaboraron la calendarización de los talleres que tendrían durante el interverano quedando de la manera siguiente:

Mes	Días	Anfitriones(as)	Servicios
Septiembre	22	Ernesto (SEDEPAC, D. F.)	Coordinadora: supervisora Secretaria: supervisora
Noviembre	10 y 11	Nuri (Estancia infantil La Merced, D. F.)	Coordinadora: Berenice Secretaria: Consuelo
Enero	19 y 20	Mayra y Sara (OSCUS-INEA San Miguel Teotongo, D. F.)	Coordinadora: supervisora Secretaria-supervisora
Marzo	9 y 10	Consuelo (Alternativas Tehuacán, Puebla)	-----
Mayo	18 y 19	Teresa (Fundación Justicia y Amor Ajusco medio)	-----
Junio	15 y 16	Josefina (Altamirano, Gro.)	-----

En la programación se pueden observar que los roles que asumirán las alumnas son como anfitrionas, es decir, preparar el lugar de las reuniones y los alimentos; es clara su poca participación en los servicios de coordinación y secretaría, el protagonismo grupal no aparece y surge la cuestionante ¿Esta manera de acompañar y asesorar a un grupo contribuye a la formación de los y las trabajadoras sociales que en su prácticas se enfrentan a la coordinación y acompañamiento grupal? ¿Cuáles serán las razones que tienen las supervisoras para conducir de esta manera al grupo-taller?

Por otro lado, vemos que los puntos señalados en la agenda no se agotaron en su totalidad y faltó el punto tres en el que señalaba la recuperación metodológica, y surge la pregunta ¿Por qué no se retomó si era una dificultad manifiesta por los y las estudiantes? incluso lo señalaron como conflicto el ubicar el momento metodológico junto con el uso de las herramientas indicadas para el desarrollo del eje y etapa correspondientes a sus procesos personales. Se constata así, que no se partió de las necesidades educativas de las y los alumnos.

En el desarrollo de esta crónica se descubre una serie de problemáticas que se puede denominar “problema institucional” porque aborda aspectos relacionados con la formación de las supervisoras, con la conceptualización que se tiene de la educación de adultos, con la currícula de los talleres de supervisión, con la interacción grupal de las supervisoras, por la falta de claridad en ellas para definir la crónica, para aclarar las funciones de las dos supervisoras. Es un problema institucional también porque la actitud de superioridad de la supervisora como educadora o docente, por creer que tiene la sabiduría no es la favorable para permitir el aprender juntas(os) y de todas(os), por no tener clara la propuesta del proceso metodológico que facilite el acompañamiento y asesoría de los y las alumnas, sin confundirlas en la diferencia y extensión de sus prácticas sociales, ni tampoco contar con la formación en trabajo grupal para acompañar el proceso del grupo, favorecerlo,

respetarlo y aprender del mismo, y por la dificultad para acompañar los procesos personales en la ejercitación del proceso metodológico desde sus prácticas sociales favoreciendo la elaboración de la Memoria y la titulación.

La problemática anterior se refuerza cuando en la segunda reunión de octubre propusieron en la agenda de trabajo solicitarles a las alumnas cómo concebían a las supervisoras, a partir de sus experiencias, lo que son y/o lo que les gustaría que fueran e hicieran, a lo que dijeron:

- Como aportadora y supervisora, como ya se le llama, ya que es una persona que tiene sus conocimientos ya profesionalizado, aportadora porque aporta sus experiencias y conocimientos.
- Las veo como facilitadoras-supervisoras, ya que hacen que entendamos lo que traemos revuelto, pero también supervisan el trabajo, es decir, conocen o deben conocer bien la metodología para poder transmitirla.
- La concibo como asesora pues su papel que desempeñan va encaminado a orientar, organizar, dar pautas para la reflexión, dirigir, escuchar que se va realizando del trabajo.
- Coordinadoras que dan seguimiento a las alumnas(os) para que apliquen las materias vistas en el verano, siguiendo los pasos metodológicos de la escuela.
- Permiten o facilitan el conocimiento de la metodología y teoría del plan o programa estudiado. En cuanto a las funciones, considero que debe tomarse como modelo la propuesta de Pichón Rivière de grupos operativos.
- Como un orientador que facilita los talleres dando asesoría, sus roles son orientador del proceso de crecimiento, facilita que se lleve la reunión, asesora, ubica y reorienta el caminar de cada experiencia en la metodología.
- Son supervisoras porque nos revisan el proyecto y van dando la pauta a seguir, no podrían ser coordinadoras porque manejan el grupo y al mismo tiempo supervisan la reunión, el perfil que debe tener es que conozca la metodología.

Si se detuviera en cada comentario que hacen las alumnas podría explicarse o darse respuesta a preguntas que en la anterior lectura le pudieron haber surgido porque, efectivamente, se encuentra con la contradicción entre lo presentado en el anterior capítulo de lo que es el perfil y funciones de las supervisoras(es) de la ETS-VQ-CVSC, y la comparación con el desempeño de estas dos supervisoras.

Esta problemática desdice el objetivo de formar profesionales reflexivos, autónomos, capaces de transformarse a sí mismos y a la sociedad desde sus prácticas.

Conviene resaltar que en la primera reunión, de los 16 alumnas(os) agrupados en este taller, estuvieron presentes 10 y en la segunda reunión 7 ¿Por qué tanto ausentismo de los y las alumnas? Interrogante principal que nos llevó a plantearnos el problema que se está analizando.

Hasta este momento se puede dar como respuesta que el ausentismo de los y las alumnas se debe a las condiciones personales de ellas(os) y a la falta de formación reflexiva de las supervisoras desde esta práctica formativa de la asesoría en los talleres y de manera personal.

En entrevista a las 10 integrantes del grupo se les preguntó ¿Cuántas alumnas y alumnos estaban asignados al taller y cuántos asistieron regularmente? A lo que respondieron: 16 estudiantes y asistimos regularmente 8; lo cual manifiesta un ausentismo del 50% de los integrantes.

Opinaron acerca de la forma de trabajar en el taller, y un 70% dijo que se aprovecha al máximo el tiempo; del mismo grupo un 80% manifestó que se comparten materias, se presentan las tareas de la práctica metodológica y que el grupo muestra interés y compromiso.

Por su parte, los ausentes dicen que el taller lo sienten como tiempo perdido al no avanzar en la metodología y que en el momento de compartir las materias las supervisoras repiten lo ya dicho por las y los estudiantes, y concluyen: *“las supervisoras no están preparadas para la revisión y reflexión de las materias”*.

4.1.2.2 Recursos didácticos usados en las sesiones del taller

Los recursos más usuales por las alumnas, así como por las supervisoras, según dijeron, son: papelógrafo, plumones, pizarrón, gis y hojas blancas; comentan que los recursos los proporcionan las mismas alumnas anfitrionas en las reuniones de los talleres de supervisión.

Se percibe la pobreza de estos recursos, pues el taller, en experiencias pasadas era el espacio para compartir los recursos didácticos que desde la experiencia en las prácticas sociales se implementaban con los grupos de trabajo, además de la técnicas que propiciaban la reflexión, lo cual favorecía el intercambio de conocimiento entre ellos mismos.

4.1.2.3 Técnicas y estrategias de estudio

También, se descubre la escasez del uso de técnicas, lo cual preocupa porque en el momento de repetir esquemas de trabajos tradicionales estamos limitando la creatividad, la reflexión y la oportunidad de crecimiento y profesionalización de los integrantes.

Las estudiantes abordaron los resultados que obtienen con el uso de técnicas y estrategias de estudio:

- Favorece el trabajo grupal.
- Favorece los aprendizajes.
- Clarifica los contenidos: elementos teóricos y metodológicos.
- Apoya los avances metodológicos.
- Se favorece la capacidad de análisis y reflexión.
- Ayuda a la reubicación en la práctica.
- Ayuda a comprender los contenidos de la materia.

4.1.2.4 Asesoría metodológica de las supervisoras a los y las alumnas

Aunque de alguna manera ya se visualizó la asesoría metodológica de las supervisoras en la descripción de la crónica anterior, se escuchará lo que ahora dicen las alumnas en la encuesta donde manifiestan que en el taller enfrentan problemas teóricos-metodológicos, tales como: falta de claridad en los conceptos; no entender el uso de las herramientas e instrumentos del proceso metodológico; falta de conocimiento de los contenidos estudiados en el curso de verano por parte de las supervisoras; como alumnas y alumnos falta asistir frecuentemente a los talleres para no perder la discusión, análisis y leer más; falta mayor claridad en las supervisoras para acompañar los procesos metodológico personales y grupales.

También se les pidió que calificaran a sus supervisoras, primero por la claridad en el manejo de los elementos teóricos-metodológicos, y segundo por las funciones que desempeñan, presentando los siguientes resultados:

Cuadro N° 10

Calificación	Claridad en el manejo de los elementos (FR*)	Desempeño de sus funciones (FR*)	%
10	4	4	40
9	3	3	30
8	2	2	20
Sin respuesta	1	1	10

*Frecuencia relativa

El cuadro muestra resultados aprobatorios, lo cual a simple vista pudiera parecer una contradicción a los comentarios que se hicieron a la crónica de un día de sesión y a lo que ellas dicen al expresar la problemática anterior, por lo que surge la pregunta ¿A qué se deberá tanta contradicción? ¿Se deberá al miedo a posibles represalias, desprecios, agresiones, conflictos, etc? o ¿Es que las alumnas siguen rigiéndose por la educación tradicional?

4.1.2.5 Asesoría de las supervisoras en la retroalimentación de los elementos teóricos y prácticos

Manifestaron, con las respuestas del cuadro siguiente, que las supervisoras emplean estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje y la elaboración de la Memoria.

Cuadro N° 11

Empleo de estrategias de enseñanza por las supervisoras	FR*	%
Siempre	6	60
A veces	3	30
Nunca	0	0
Sin respuesta	1	10

* Frecuencia relativa

Existe un 30% que dice que “a veces” es el empleo de estrategias, lo que hace pensar en la realidad, a partir de la lectura de la crónica del 22 de septiembre de 2001, pero está un 10% que prefirió “no dar respuesta” ¿Acaso se trata de “miedo” para expresar lo que piensan? El 60%, una gran mayoría, dice que “siempre”, ¿qué sucede? puesto que arriba señalan como problema en el taller: *“la falta de conocimiento de los contenidos estudiados en el curso de verano por parte de las supervisoras”*.

Realmente, las supervisoras no tienen la oportunidad de recibir las materias que las estudiantes cursan durante el verano ni tampoco tienen en sus manos los materiales revisados en clases para leerlos con anterioridad, lo cual sí habla de una carencia en el servicio de supervisión.

Esta situación expresa la actitud de resistencia de las personas adultas ante estas realidades difíciles de reconocer en el docente-supervisor deficiencias, porque se tiene la experiencia de la educación tradicional, y con ella la idea de que el docente lo sabe todo, pero también pueden estar manifestando la actitud de sobrevivencia por miedo a repetir experiencias pasadas y volver a ser agredidos por quienes se cree tienen no sólo el saber; sino también el poder.

4.1.2.6 Recursos teóricos-metodológicos que proporciona el curso intensivo de verano

Para la obtención de esta información se les preguntó si las supervisoras retroalimentan los elementos teóricos recibidos en cada materia durante el curso intensivo de verano y si el curso intensivo les proporciona elementos teóricos-metodológicos que favorezcan el aprendizaje y la elaboración de la Memoria. Las respuestas se presentan en el cuadro 12 y 13.

Cuadro N° 12

¿La supervisora retroalimenta los elementos teóricos recibidos en el curso intensivo del verano?	FR*	%
Siempre	6	60
A veces	3	30
Nunca	0	0
Sin respuesta	1	10

* Frecuencia relativa

Cuadro N° 13

¿El curso intensivo del verano te proporciona elementos teóricos-metodológicos...?	FR	%
Siempre	6	60
A veces	3	30
Nunca	0	0
Sin respuesta	1	10

Completan diciendo que son “suficientes” porque sólo falta practicarlos, son “regular” porque no se entienden los textos en las copias y porque al ser intensivo se pierden muchas cosas para la práctica.

Por otro lado, el grupo de los ausentes, en entrevista comentan: *“con los recursos teóricos-metodológicos recibidos en el verano nos quedamos, pues ahí se programa la primera reunión del taller de supervisión, pero si no asistes a esa primera ni a la segunda te pierdes y ya la escuela no nos busca, de esta manera manifiesta el desinterés por quienes no participamos durante el interverano”*.

4.2 DIFICULTAD PARA ELABORAR SU MEMORIA DURANTE EL SEGUIMIENTO EN LOS TALLERES

Sin duda que esta situación permite ampliar el análisis y comprender más las causas del retraso en la elaboración de la Memoria y su titulación.

Para favorecer dicho análisis se pensó en el indicador “elementos que apoyan los avances en la elaboración de la Memoria”.

4.2.1 ELEMENTOS QUE APOYAN LOS AVANCES EN LA ELABORACIÓN DE LA MEMORIA

La Memoria es el documento final que se elabora con lo trabajado durante los cuatros años de la carrera en el curso intensivo, pero sobre todo en los talleres de supervisión, resulta del proceso metodológico que cada alumna(o) realiza con la propuesta que la escuela ofrece a partir de su práctica; de tal manera que la Memoria es una sistematización de su experiencia y se presenta en examen profesional para la obtención del título de Técnicas(os) en Trabajo Social.

Aquí se consideran los siguientes aspectos: los apoyos de las materias que refuerzan el proceso metodológico, como es Metodología y Técnicas de Investigación I y II; la asesoría para la elaboración de la misma, se brinda en contenido y forma del documento recepcional a través de talleres con el objeto de acompañar de manera personal y grupal su elaboración.

En este proceso de formación de las personas jóvenes y adultas es fundamental la práctica y experiencias que les han proporcionado una serie de saberes y conocimientos que comparten, reflexionan y enriquecen a lo largo de la carrera.

4.2.1.1 Aportes de las materias de Metodología y Técnicas de Investigación I y II

En estas materias impartidas durante el curso de verano y en el acompañamiento que se da en el taller existen grandes contradicciones con el manejo de las herramientas e instrumentos de investigación, esto lo afirma el 10% del total de entrevistados; el 40% dice que les hace falta ponerse de acuerdo a las y los maestros y supervisoras porque perciben las diferencias; el 50% ve congruencia entre la materia de metodología y el acompañamiento en los talleres; y el 30% expresa que ambos les clarifican para avanzar en su proceso.

Para informar sobre el apoyo que tiene la materia de Técnicas de Investigación I y II, la calificaron con los siguientes resultados

Cuadro N° 14

CALIFICACIÓN	FR*	%
10	1	10
9	2	20
8	6	60
Sin respuesta	1	10

*Frecuencia relativa

Un testimonio de una de las entrevistadas dice:

“La supervisora se molestó porque le dije que la maestra de Técnicas de Investigación me sugirió por dónde continuar con mi trabajo, pero la supervisora no lo aceptó, diciendo que no podía ser si no había participado en los talleres, que tenía que ir y hacer toda la práctica, esa situación me puso en conflicto con ella, además sentí que mi trabajo no le interesaba ni yo como persona, y si uno no asiste a los talleres se da la experiencia de la exclusión y de las predilectas por participar en todas las reuniones del taller, además asistí a la última reunión de evaluación y me sentí muy cuestionada al preguntarme las razones por las cuales sólo me presenté a un taller...”.

En esta experiencia se descubre la no aceptación de las sugerencias que la maestra de Técnicas de Investigación hace, en lugar de buscar la complementariedad, ya que la propuesta metodológica se apoya en dicha materia para el proceso de investigación que los y las alumnas realizan en sus prácticas sociales dentro de su proceso de formación. También puede manifestar el miedo de la supervisora por el desconocimiento del uso y procedimiento de las técnicas indicadas, porque esta es una de las carencias que se constata en el grupo de las y los supervisores.

Cabe señalar que los talleres de capacitación que llevé a cabo con un grupo de supervisoras(es) tuvo como objetivo clarificar y unificar los elementos teóricos-prácticos de la propuesta del proceso metodológico, para la elaboración de un Manual, el cual se logró al obtener el Manual en borrador que se llevó a la discusión, clarificación y unificación de conceptos y formas de empleo de herramientas; por otro lado, se sigue percibiendo la dificultad en los y las supervisoras en el uso, procesamiento y tratamiento estadístico de las técnicas de investigación.

El avance anterior en el grupo de los y las supervisoras puede confirmarse cuando las alumnas manifiestan que tienen avances teóricos-metodológicos que los perciben en:

- El 40% en manejo de elementos teóricos para fundamentar la práctica social
- El 20% en la asimilación de los contenidos recibidos en el curso intensivo del verano
- El 60% expresa estar en el momento metodológicos que le corresponde según el grado de la carrera
- El 40% percibe cambios en la organización de su práctica social.

Y reconocen que la asistencia a los talleres de supervisión les brinda las siguientes ventajas:

- El 90% dice que es una gran ventaja recibir la asesoría de la supervisora o supervisor para la sistematización de su práctica.

- 80% avances en la elaboración de la Memoria.
- 60% retroalimentación de contenidos teóricos.
- El 40% aprendizajes colectivos.
- El 20% agiliza su titulación.
- El 10% expresa la riqueza del aprendizaje en los talleres.

4.2.1.2 Asesoría en la elaboración de la Memoria

De igual forma, el 70% ubica que la elaboración de la Memoria se empieza al iniciar la carrera; el 10% dice que al terminar la carrera; y el 20% dice que en tercer año; estas diferencias hablan de la falta de claridad, lo cual puede obstaculizar al 30% que esperan el tercer año para iniciarla o terminar la carrera; dicha situación puede ser un factor que impide la elaboración total de la misma y favorece el incremento del número de rezagados sin titularse.

La intención de la propuesta del proceso metodológico es reunir los productos que van realizando desde el primer año lo que será el contenido de la Memoria, con la información obtenida en los Diarios de Campo, misma que se ordena a través de los Diarios Fichados y, posteriormente, escriben con un orden lógico, de manera deductiva o inductiva, el primer documento que se llama Monografía; describen la práctica social y el contexto en que se realiza, lo que constituirá el capítulo 1 ó 2, según su extensión.

A lo largo de este primer momento de sistematización se ubica el eje de la observación que nos lleva al reconocimiento de la realidad, y con ella al surgimiento de una serie de interrogantes que nos inducen al siguiente eje del diagnóstico, en el que se trabaja el campo problemático y el cuadro de relación, hasta obtener el problema principal y la hipótesis que conducen a la elaboración del Diseño de Investigación, lo cual se hace durante el segundo año de la carrera.

La experiencia del proceso metodológico efectuada se escribe incluyendo logros, dificultades, problemáticas, ventajas, etc., narración que ocupará, según el caso, el capítulo 2 ó 3 de la Memoria, que se realiza en el tercer año.

Posteriormente, con los resultados obtenidos en la investigación, se elabora el o los últimos capítulos que hacen referencia al análisis y reflexión del problema a partir de la investigación de campo y documental, que conducen a las conclusiones y a la elaboración de la nueva propuesta de trabajo. Lo trabajado es el contenido que en los talleres para la elaboración de la Memoria se ordena dándole el fondo y forma al documento recepcional.

De aquí se confirma que la elaboración de la Memoria implica los años de la carrera, iniciándose en el primer año y se concluye en el cuarto grado. Por esta razón, es necesario que los y las supervisoras tengan la visión general del proceso de la propuesta metodológica y de la elaboración de la Memoria para impulsar los trabajos de cada alumna y favorecer la terminación de su Memoria y su titulación.

A pesar de todo, el grupo que no asiste a los talleres de supervisión expresa las ventajas de participar en los mismos, esto lo dice a partir de la experiencia de haber asistido alguna vez.

- ❖ *“En el taller avanzo”.*
- ❖ *“Tengo orientación, sola me pierdo”.*
- ❖ *“Tengo acompañamiento personal”.*
- ❖ *“Tengo atención personal para centrarme, apoyo, me ubico, siento simpatía, empatía”.*
- ❖ *“Muestra interés la supervisora”.*
- ❖ *“Hay coordinación de la supervisora con la dirección e información a los alumnos”.*
- ❖ *“Entre alumnos aprendemos más”.*
- ❖ *“Con el grupo se aclaran dudas y se comparte el trabajo”.*

Otros comentarios que agregó el mismo grupo fueron los siguientes: *“es un error que en el verano no se acordaba la fecha, hora y lugar de la primera reunión”, “no hay flexibilidad por parte de la supervisora, ella siente que tiene el saber y actúa con superioridad”, “no nos atrevemos a expresar los desacuerdos por miedo y es preferible quedarse uno callado para no tener enfrentamientos”.* Estas situaciones también dificultan el proceso de formación y dan pie al ausentismo de los y las alumnas a las reuniones de los talleres de supervisión.

Se concluye que a las supervisoras les falta claridad en el proceso metodológico para el uso y manejo de herramientas y técnicas de investigación; existen diferencias entre ellas y docentes de las materias de metodología y técnicas de investigación, de igual modo hay desarticulación con estadística, todo esto dificulta los avances para la elaboración de la Memoria y, por lo tanto, se retrasa la titulación.

Es importante considerar los esfuerzos y valorar los logros de quienes se han titulado, temática que ocupará el siguiente apartado.

4.3 LA CONCLUSIÓN DE LA ETAPA DE FORMACIÓN INICIAL COMO TÉCNICOS EN TRABAJO SOCIAL Y SU REVALORACIÓN PROFESIONAL.

A pesar de todos los obstáculos y dificultades que tienen que vencer a lo largo del proceso de formación, logran alcanzar la meta de titularse como Trabajadoras Sociales.

Durante la celebración del XXV aniversario de la fundación de la Escuela en los días 20 y 21 de julio de 2003, encuesté a 12 exalumnas, quienes expresaron cómo se veían antes de estudiar la carrera y cómo se ven actualmente, las dificultades que tuvieron que vencer para cursar la carrera y para titularse, qué significa para ellas titularse, y qué sugerencias proponen para mejorar el proceso de formación de los y las técnicas en trabajo social.

A continuación, transcribo las preguntas y las respuestas que dieron las exalumnas tituladas.

4.3.1 ¿Cómo se veían antes de estudiar la carrera?

Las respuestas que dieron fueron las siguientes:

- *“Con carencias en cuanto a herramientas para realizar el trabajo comunitario con exactitud, era necesario en la práctica social actuar desde la solidaridad, no confundiendo caridad con dar limosna”.*
- *“Con pocos elementos para dar el servicio en las comunidades”.*
- *“Con bastantes inquietudes por el trabajo que realizaba con mi comunidad indígena, no sabía en dónde y cómo ubicar mi práctica ni menos como interpretarla”.*
- *“Sólo con una práctica de trabajo social en comunidades indígenas”.*
- *Con poca claridad teórica y sin herramientas para concretar y concluir un proceso social. Me veía con la necesidad de un perfil profesional que diera respuesta a exigencias en mi trabajo, sobre todo en prácticas de trabajo con grupos.*
- *“Realizando un trabajo sin una metodología”.*
- *“Antes de estudiar la carrera iba a cursos que me ayudaran a mejorar mi trabajo, pero eran temas aislados y siempre me quedaba una interrogante de que necesitaba algo más completo que me facilitara instrumentos que se pudieran utilizar en el trabajo diario”.*
- *“Una persona que con hacer un trabajo voluntario era suficiente”.*

- *“Sin brújula, no sabía para dónde caminar, con muchos deseos, retos, sin camino seguro y no encontraba quién me podría apoyar, guiar; por casualidad conocí a alguien que sabía de la escuela, me guió y llegué a lo que yo buscaba y necesitaba”.*
- *“Como sólo una promotora empírica sin reconocimiento del trabajo que se hacía, sin valor por no contar con un papel que lo avalara”.*
- *“Un poco insegura al presentar propuestas”.*
- *“Inconclusa”.*
- *“No contaba con el apoyo comunitario para iniciar y, por lo tanto, no tenía la preparación”.*

Esta experiencia comprueba que las personas jóvenes y adultas siempre tienen motivaciones (internas y externas) para estudiar, al mismo tiempo que confirma la urgencia de partir de sus propias necesidades expresadas a partir de sus prácticas para reflexionarla y volver a ellas, de manera profesional para contribuir en la transformación social.

4.3.2 ¿Cómo se ven ahora?

La intención educativa lleva implícita la transformación, no sólo la social sino también la personal; por lo que en las siguientes respuestas se puede verificar el alcance o límite de dicha intención:

- *“Como quien ve una película interesante, sin ser actora protagónica”.*
- *“Con más claridad en proponer programas en el trabajo”.*
- *“Reconocida no sólo por la institución donde laboro, sino que me reconozco con mis capacidades”.*
- *“Con más retos, deseos, inquietudes, segura, ya se por dónde, cómo, por qué, qué, con logros primero personales porque fue el primer paso que me ayudó la escuela, a conocerme, encontrarme, descubrirme y superarme, y de ahí poder ver a mi alrededor. Tengo crecimiento personal, profesional, estoy satisfecha de mis logros, y cada día van naciendo más retos e inquietudes”.*
- *“Con la metodología adquirida nos permite el conocimiento real para distinguir nuestro trabajo social a quién beneficia: al poder opresor o a los oprimidos”.*
- *La carrera me proporcionó un panorama más completo, me abrió un nuevo horizonte con el proceso de enseñanza-aprendizaje, salí con la seguridad de continuar realizando la práctica en forma más profesional”.*

- *“Aparte de haber obtenido grandes avances y logros personales, se tiene una metodología que permite tener más claridad en lo que se realiza”.*
- *“Con más herramientas metodológicas y teóricas para desatar procesos sociales, hacer un trabajo integral e integrador y con una visión más amplia en cuanto a complementariedad con otras profesiones, trabajo de equipo y con posibilidades de entrar en otras áreas de trabajo como es la sistematización e investigación, sin dejar de hacer el trabajo de base”.*
- *“Con herramientas para desempeñar en cualquier campo de trabajo social”.*
- *“Más propositiva y segura”.*
- *“Un poco más armada para enfrentar los retos y convencida de qué manera dejamos de aprender de la vida en general, y de qué manera daré lo suficiente para agradecer lo que he recibido de la escuela, de los profesores, de mis compañeras y compañeros”.*
- *“La carrera de trabajo social me proporcionó darme cuenta que no sólo es necesaria la voluntad de hacer algo por y a favor de la comunidad, sino tener teoría y fundamentar lo que estoy haciendo y darme cuenta que no soy la única en un trabajo en la comunidad, y que también, como otros, tengo dudas y posibilidades de respaldar lo que hago preparándome más con la sistematización de la práctica y, cómo no decirlo, reconociéndome en la memoria de mi práctica el avance que ha habido de la comunidad y mi participación en la misma”.*
- *“Cuento con algo que me identifica en mi labor social”.*

4.3.3 ¿Qué dificultades tuvieron para cursar la carrera?

Con la pregunta anterior compartieron respuestas en las que se descubren constantes, de tal manera que se observa que la mayor dificultad que experimentaron fue la económica, lo cual implicó realizar doble trabajo, incluso el poner un puesto de dulces o en otro caso vender hot dogs, preparar sus cremas naturales y venta de las mismas, o en la compra y venta de artesanías, conseguir préstamos, por mencionar algunas de las actividades que comentan haber realizado.

La siguiente tabla muestra las diferentes dificultades que vivieron a lo largo de la carrera las 12 exalumnas entrevistadas.

Cuadro N° 15

Dificultades	FR*	%
Económicas	9	75
La distancia geográfica de la escuela	3	25
Tiempo -juntar todas las vacaciones-	3	25
Poner por escrito lo que estaba haciendo(sistematizar la práctica)	2	16
Situación familiar –hijos pequeños-	2	16
Comprender la metodología de la escuela	1	8.33
La distancia para participar en los talleres	1	8.33
Cambio de práctica	1	8.33
Comprensión de las materias para integrarlas a la práctica	1	8.33
Permanecer en el mismo trabajo	1	8.33
Pocos recursos culturales	1	8.33
Ninguna, fui becada por mi institución	1	8.33

* Frecuencia relativa

4.3.4 ¿Qué dificultades tuvieron para titularse?

Expresaron que tuvieron las siguientes dificultades para titularse:

- *“Ir otra vez hasta Comala, Colima, para titularme y hasta el próximo año, y los gastos fueron como lo de un verano más”.*
- *“Mi primera fue el haberme salido del proyecto en que estaba y después entrar en otros proyectos que no me permitieron darle tiempo e importancia a la titulación”.*
- *“El que teniendo la tesis elaborada, y a 2 días de presentarla, no nos fue aceptada porque éramos 2 las que la presentaríamos”.*
- *“Problema de salud, y me fue imposible titularme al año siguiente. Y la sobrecarga de trabajo, después de terminar la carrera, no tener una facilitadora cercana, sólo la asesora de tesis que entiende la práctica a partir de los documentos”.*
- *“Problema de salud y la flojera”.*
- *“Tomar la decisión y elaborar el marco teórico que sustentara mi práctica, incluyendo la reflexión y análisis de la misma”.*
- *“Haber descuidado a mis hijos”.*
- *“Cambiar de práctica social y no haber terminado el proceso metodológico”.*
- *“Asimilar la propuesta metodológica y confundirme constantemente”.*
- *“Una maestra intransigente”.*

- *“No conté al principio con las herramientas por el cambio de práctica ni asesora durante el año”.*

Tres de las doce entrevistadas expresaron que su mayor dificultad consistió en:

- *“Sistematizar la práctica social y escribirla en el documento final: la Memoria”.*

En síntesis, las dificultades que tuvieron para titularse fueron:

- Cambios en sus prácticas.
- Sistematizar y asimilar la propuesta metodológica.
- Problemas de salud y familiares.
- Problemas administrativos e institucionales.
- Fuertes gastos por desplazamiento a la ciudad de Colima.

Razones que llevaron a esta institución educativa a impulsar la titulación inmediata, plan que dio inicio en el verano del 2003, que evita los gastos de asistir a un próximo verano.

4.3.5 ¿Qué significa para ustedes titularse?

Las respuestas dichas aquí, como las anteriores, se tomaron textualmente:

- *“Llegar a una meta sin presumirla y obtener un documento oficial”.*
- *“Colaborar, con visión de futuro, beneficiando al pueblo”.*
- *“Llegar a proponer, profesionalmente, alternativas que ayuden, y contar con un documento que avale mi profesión”.*
- *“Significó seguridad en mi trabajo porque sólo aceptan Trabajadoras Sociales (T.S.) con tal categoría y sueldos, presentado el título; de otra forma nos dan categoría más baja y menos salario sin poder ejercer la carrera; seguridad en mí, por lo que significaba para mis hijos cuando crecieron, pero sobre todo, el logro de 4 años de sacrificio; el poder estar en el departamento de Trabajo Social en el IMSS fue mi mayor alegría; un reto superado; poder estar junto con la gente, poner en práctica todo lo aprendido; lo deseado, involucrarme en los programas para la población y llegar a la gente, como el Vasco me enseñó, aprovechar los recursos de la institución y hacerlas llegar a quien lo necesitara y tomé conciencia de la realidad.*

- *“Mi propia realización, mi autoestima por el logro de llegar a una meta no sola sino con un equipo compañeras, familia que me estimulaban hoy a continuar el diario caminar y al logro de nuevas metas cada día”.*
- *“Sistematizar una práctica”.*
- *“Un gran descanso, el sentirme sin el peso de algo inconcluso”.*
- *“Significó concluir la profesionalización, cerrar un proceso personal de formación de integración humana y la oportunidad de entrar al mercado laboral, así como el responder a nuevos retos personales, laborales y de acompañamiento y participación”.*
- *“Una satisfacción muy grande, aunque con muchos sacrificios”.*
- *“El cerrar una etapa, lograr un objetivo trazado”.*
- *“Cumplir una meta”.*
- *“Significó mucho por ser el producto de lo aprendido en esos cuatro años de la carrera y concluir con la Memoria, lo que hice y fui construyendo en ese período”.*
- *“Contar con herramientas metodológicas para el trabajo”*

A manera de cierre, se puede decir que las personas adultas cuando deciden estudiar toman conciencia de sus limitantes de tiempo porque tienen otras responsabilidades familiares o laborales, pero al mismo tiempo consideran los apoyos que reciben de sus familias y en su trabajo; saben lo quieren lograr, por eso se comprometen frente a los nuevos retos que se les presentan y son capaces de vencer las dificultades y obstáculos.

También saben que la vida y la experiencia, entre otras situaciones, les ha enseñado a sobrevivir en los contextos sociales y que, unido a sus prácticas sociales, les ha generado conocimientos que buscan enriquecerlos al interactuar con otros compartiendo dichas experiencias, saberes y conocimientos, de tal manera que reflexionando la práctica y la teoría les permite obtener aprendizajes colectivos, de aquí la importancia de los Talleres de Supervisión en el proceso de formación de los y las Técnicas en Trabajo Social.

4.4. A MANERA DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Como resultados de esta evaluación se puede mencionar que las causas principales de la inasistencia de los y las alumnas a los talleres de supervisión son de dos tipos: personales e institucionales, refiriéndonos, en este caso, a la institución educativa de la ETS-VQ-CVSC.

A continuación se presenta un cuadro donde se enuncian las consecuencias que tienen dichas causas en el proceso de formación de los y las estudiantes.

Causas personales de inasistencia a los talleres de supervisión	Consecuencias en el proceso de formación de los y las estudiantes
<p>* Poca disposición de tiempo para realizar las tareas y hacer presencia en los talleres</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☀ No ejercitan ni asimilan la propuesta del proceso metodológico, por lo que no elaboran la Memoria y, en consecuencia, no se titulan al egresar. ☀ No se da la reflexión ni la lectura ni la redacción, por lo que se les dificulta el autoestudio. ☀ No hay nuevos aprendizajes para compartir en las sesiones de taller, lo cual disminuye la participación, influye en la dinámica grupal y dificulta la construcción de conocimientos colectivos.
Causas institucionales de inasistencia a los talleres de supervisión	Consecuencias en el proceso de formación de los y las estudiantes
<p>* No existe un proyecto de formación para las supervisoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☀ Dificultad en la comprensión y acompañamiento a los y las alumnas para delimitar la práctica que ubicarán para la ejercitación de la propuesta metodológica. ☀ Falta de claridad en la totalidad del proceso de la propuesta metodológica, lo cual genera confusión y retraso en sus procesos para la elaboración de la Memoria y, por lo tanto, para su titulación. ☀ Dificultarles la posibilidad de desempeñar las funciones de coordinación y secretaría en el trabajo grupal, y no aprovechar los aprendizajes que genera la dinámica de grupo. ☀ Actitudes no apropiadas que producen procesos educativos tradicionales que limitan el diálogo, el análisis, la creatividad, etc.

La problemática institucional hace pensar en la urgencia de promover con los y las supervisoras un grupo de reflexión sobre la práctica para descubrir sus necesidades de formación. Y como grupo de supervisoras(es) en servicio y en proceso formativo seguir buscando la clarificación de la metodología para y en el trabajo de los Talleres de Supervisión.

Esta experiencia de investigación plantea alcances y límites; los alcances son logros y las limitaciones son oportunidades para repensar y seguir realizando otras investigaciones.

Una limitación importante es haber tomado para la evaluación diagnóstica sólo al taller de supervisión regional de la Ciudad de México, Distrito Federal, excluyendo al resto de los talleres de supervisión regional.

La mayoría de los trabajos de investigación presentan una propuesta de trabajo para realizarla a futuro o no realizarla, pero en este trabajo se tuvo que desarrollar de inmediato al irse obteniendo los resultados de la investigación; por tal motivo, en el siguiente apartado mostraré, de manera general, los alcances de dicha investigación.

4.5 ALCANCES OBTENIDOS

En síntesis, podemos decir que la evaluación diagnóstica nos revela que la causa principal de la escasa titulación es la falta de claridad y unificación en el proceso metodológico que concluye en la elaboración de la Memoria.

Por tal motivo, nos dimos a la tarea de realizar un proyecto de capacitación para supervisoras y supervisores, dicho proyecto se desarrolló a través de dos talleres de capacitación, que para su financiamiento se gestionó su aprobación en el Instituto Nacional para el Desarrollo Social (INDESOL).

Los talleres de capacitación a supervisoras y supervisores tuvieron como objetivos: clarificar y unificar el proceso metodológico que concluye en la elaboración de la Memoria, que es el documento recepcional para la titulación; y elaborar, en forma de folleto, explicando paso a paso y de manera descriptiva cada etapa y sus herramientas a usar hasta concluir con la elaboración de la Memoria, así mismo se escribió la manera de cómo elaborar dicha Memoria.

Y para favorecer el proceso de titulación se efectuaron las gestiones institucionales pertinentes ante la Secretaría de Educación del Estado de Colima para que las y los estudiantes pudieran hacer, en la primera semana después de egresar, la presentación de la Memoria, el examen recepcional y todos los trámites de titulación.

Dichas gestiones fueron importantes porque anteriormente, por normatividad institucional de la Escuela, las y los estudiantes sólo se podían titular hasta un año después de haber egresado. Cabe destacar que esta medida favoreció que se incrementara la asistencia y constancia en los Talleres Regionales de Supervisión y, en consecuencia, aumentó el número de titulados.

Considero que esta experiencia de investigación no termina aquí, sino que es el punto de partida para otras más y con base en los resultados diagnósticos se podrán elaborar nuevos proyectos y programas. Por tal motivo, me gustaría dejar registradas

las siguientes sugerencias que, en entrevista, dieron alumnas y alumnos, egresadas y egresados.

4.6 SUGERENCIAS PARA SEGUIR MEJORANDO EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LAS Y LOS TÉCNICOS EN TRABAJO SOCIAL

A continuación se presentan las sugerencias dadas por las alumnas participantes en el taller regional de supervisión de la Ciudad de México, Distrito Federal.

- Buscar un método que favorezca el proceso de formación desde el autoestudio para quienes, por la distancia geográfica, no pueden participar en los talleres de supervisión.
- Evaluación a supervisores, que tengan buena voluntad, calidad humana y profesional.
- Implementar en el plan de estudios, como materia complementaria, computación para facilitar la elaboración de las tareas.

Las sugerencias que hicieron las exalumnas fueron las siguientes:

- Que se cuide, desde el ingreso de cada alumna o alumno, el proceso metodológico para que lleguen a titularse más compañeras al egresar.
- Que en el interverano, durante los talleres regionales de supervisión, se le dé más importancia a este momento de la carrera, ya que es aquí donde sistematizamos y reflexionamos sobre las prácticas.
- Elaborar un proyecto de formación permanente para egresados.
- Sensibilizar y capacitar a las y los alumnos para que, cuando egresen, puedan realizar la función de supervisoras(as), o pedirlo como servicio social, considerando su experiencia de trabajo, claridad y asimilación del proceso metodológico de formación.
- Insistir y procurar que las y los estudiantes no se retrasen en el proceso metodológico para que no se vuelva una carga la elaboración de la Memoria; además, reiterar a las y los alumnos la importancia de asistir y participar en los talleres de supervisión, espacios colectivos para reflexionar sobre la práctica, ya que son una herramienta útil, no un trabajo extra.
- Que quien dé Metodología en primer año tenga el seguimiento del grupo.
- Que las asesoras de los talleres de supervisión estén actualizadas en la metodología y que no traten de ceñir el trabajo de los y las alumnas a la mentalidad o conceptos que ellas tienen.

Para concluir, diremos que es importante y urgente tener un programa permanente de formación y capacitación para las supervisoras y supervisores e incluir en el plan

de estudios los talleres de supervisión como estrategia de formación con el valor curricular correspondiente.

Es necesario resaltar que la mayoría de quienes participaron en este trabajo como sujetos de la investigación son mujeres, lo cual implica que se enfrentan a una serie de situaciones derivadas de su condición de género, entre las que se encuentran las siguientes:

1. Falta de tiempo para el estudio por tener *trabajo triple*: como promotora social, como madre de familia y como esposa.
2. Escasez de recursos económicos, por sus bajos salarios.
3. Bajo nivel de escolaridad, ya que mayoritariamente ingresan a la ETS-VQ-CVSC con estudios de educación secundaria.

Estas situaciones, derivadas de sus condiciones y necesidades específicas de su género, las lleva a experimentar procesos educativos diferentes a los varones.

El hecho de que la mayoría de las participantes en esta investigación son mujeres es una muestra de la *feminización* de la profesión del Trabajo Social, lo cual tiene consecuencias que se expresan en:

- a) Bajos salarios, porque desde una visión tradicional, en una sociedad predominantemente machista, se parte del falso supuesto de que el sueldo de la mujer es complementario, adicional, pues se supone que el varón tiene la función de ser el proveedor, el que aporta el ingreso económico para resolver las necesidades económicas de la familia; pero la realidad nos dice que esto no es así y que incluso hay mujeres que son las jefas de familia, porque en muchos casos el ingreso económico de la mujer es fundamental, es decir, su salario es el único sustento económico de su familia.
- b) Escasa valoración o reconocimiento de la sociedad al Trabajo Social, pues éste lo realizan mayoritariamente las mujeres, y entonces se supone que es un trabajo "fácil", que no requiere gran esfuerzo, que cualquiera lo puede hacer. En una sociedad en la que se devalúa a la mujer, también se devalúa lo que ella hace, es decir, si la mujer "vale poco", entonces lo que ella haga también vale poco.

A pesar de los prejuicios, el papel de la Trabajadora Social, como hemos visto a lo largo de este trabajo, es importante para promover cambios no solamente en ellas mismas y en sus familias, sino también en las comunidades en las que trabajan. Por lo tanto, es necesario seguir impulsando programas de formación profesional para las y los Trabajadores Sociales en servicio, y luchar por mejorar sus condiciones de vida y de trabajo, así como un mayor reconocimiento social a las y los profesionales del Trabajo Social.

CONCLUSIONES

La experiencia de recuperación y reflexión sobre la evaluación de un taller de supervisión en la Ciudad de México, Distrito Federal, de la Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Supervisión Continua (ETS-VQ-CVSC), de Comala, Colima, motivo central de esta tesis, así como la elaboración de proyectos que dieran solución al problema de falta de claridad en el proceso metodológico que concluye en la elaboración de la Memoria, documento recepcional de titulación, dieron los siguientes resultados:

1. Aumentó el número de titulaciones
2. En las nuevas generaciones, cambió la actitud de miedo y pesimismo por una actitud de entusiasmo por titularse, inmediatamente, al egresar.
3. Las supervisoras entraron en una dinámica de formación y actitud de búsqueda en el acompañamiento y apoyo de las asesorías.
4. Se implementó y definió la función de responsable de titulaciones, quien tenía que revisar y aprobar el documento recepcional.
5. Se nombra un equipo de acompañamiento a las egresadas que están a punto de titularse.
6. Quedó por escrito el proceso metodológico de investigación que los y las alumnas realizan durante el periodo de formación, asimismo el proceso metodológico para la elaboración del documento recepcional.
7. Aunque se cambiara de administración continuó el entusiasmo y aumento de titulaciones al egresar.
8. Se concibe y valora esta experiencia de formación como parte del campo de la educación de las personas jóvenes y adultas. La propuesta de formación de la ETS-VQ-CVSC es una importante contribución para profesionalizar a las promotoras y promotores sociales en servicio, que realizan cotidianamente trabajo social de forma voluntaria o que reciben una modesta gratificación; de tal manera que pasan de ser trabajadoras y trabajadores sociales empíricos a técnicos y técnicas en trabajo social capaces de fundamentar teóricamente su trabajo y hacerlo de una manera profesional.
9. Se revalora la forma de coordinación del trabajo grupal de las y los docentes porque favorece la construcción de grupos de aprendizaje que posibilitan la recuperación de las prácticas de los y las estudiantes, la reflexión sobre las mismas; asimismo, promueven en las y los participantes actitudes de escucha, respeto, reconocimiento de la singularidad de los sujetos y tolerancia a las

diferencias, lo cual propicia la construcción social del conocimiento y enriquece el aprendizaje grupal.

Es importante destacar la importancia de los Talleres de Supervisión como una estrategia de formación para las personas jóvenes y adultas, pues son el espacio colectivo de recuperación y reflexión sobre sus prácticas, experiencias y saberes, por lo que es un lugar para compartir y enriquecerse mutuamente.

Como resultado del proceso de investigación, se evidenció la importancia de que los Talleres de Supervisión tengan valor curricular y un número de créditos asignados como tal.

Al concluir esta tesis considero necesario destacar lo siguiente:

- Revalorar las experiencias de trabajo que se realizan en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, recuperando aquellas que se realizan todavía desde la educación popular.
- Seguir problematizando el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas para reflexionar, sistematizar e investigar otras experiencias que enriquezcan el campo profesional de la educación de las personas jóvenes y adultas.
- Trabajar el taller como una de las técnicas de educación más apropiadas para el trabajo con personas jóvenes y adultas.
- Incorporar la perspectiva de género en las investigaciones sobre la educación de las personas jóvenes y adultas porque permite analizar y tener una mayor comprensión de las implicaciones que se derivan del género en los procesos educativos.

Antes de poner punto final a esta tesis quiero expresar que el proceso de realización de la investigación, además de contribuir significativamente a mi formación profesional como educadora de personas jóvenes y adultas, me permitió concluir, cerrar un ciclo de una parte importante de mi vida, en la que invertí mi tiempo durante cuatro años intensivos de trabajo como coordinadora administrativa del Centro de Promoción y Educación Profesional Vasco de Quiroga, A.C., Asociación que tenía a su cargo la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, Curso de Verano y Supervisión Continua.

Como parte de mi trabajo, hice proyectos que contribuyeron a la formación profesional de los y las trabajadoras sociales de esta institución, elaboré proyectos de financiamiento para mejorar las condiciones de la interacción cotidiana y realicé propuestas de modificación al plan de estudios. Por supuesto que lo que pudimos

hacer en aquel tiempo fue resultado de un trabajo colectivo, con personas comprometidas con el trabajo que, con su esfuerzo, su tiempo, su energía, su creatividad, sus ideas... hicieron realidad los proyectos de formación de las y los fundadores, de quienes nos antecedieron, proyectos a los que nosotros, en su momento, dimos continuidad.

Al escribir estas líneas no puedo dejar de evocar las imágenes de aquellos tiempos, que vienen a mi memoria, como en un álbum de fotografías o en una videograbación: el paisaje, los sonidos, los olores, los colores, los sabores, las calles, las parotas, los botaneros familiares, el intenso calor del verano, el ponche y el pan, la gente hospitalaria de Comala, Colima. También vienen a mi memoria los rostros, las prisas, las angustias, las desveladas, pero también las sonrisas, los sueños, los anhelos, los momentos gratos, de mis compañeras y compañeros de trabajo, de las y los estudiantes, de las y los egresados, de quienes colaboraron con nuestra querida Escuela. Todas ellas y ellos dejamos una parte de nuestras vidas allá... por los rumbos de Comala.

FUENTES DE CONSULTA

- ARBESÚ García, Ma. Isabel y VILLALOBOS, Luis Berruecos (comp.) (1996). *El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana*. UAM-Xochimilco. México.
- ARCEO Díaz-Barriga, Frida y HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 2ª edición. Mc. Graw-Hill. México.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE LICENCIADOS EN TRABAJO SOCIAL, A.C. “Breve descripción de la evolución del ejercicio profesional y de la enseñanza del trabajo social”, en: *Revista Trabajo Social*. Época I. Número 1. Junio-julio 1977.
- BLURTON, Craig. *Nuevas tendencias en educación*. Hong Kong.
- BONFIL, Paloma (1999). “La mujer rural: el trabajo por la equidad enfrenta al poder”, en: *Abriendo Espacios, Un Proyecto Universitario desde la perspectiva de género*. Colección Archivos, UPN. México.
- BORREL, Victoria (1999) *La educación de las mujeres adultas*. Serie Fundamentos N° 10. Diada. Sevilla.
- CABELLO Martínez María Josefa (coord.) (1997). *Didáctica y educación de personas adultas: Una propuesta para el desarrollo curricular*. Aljibe. Málaga.
- CASTILLO, Alfonso S. M. (1994). “Los campesinos ¿Sujetos de la educación de adultos?”, en: *Necesidades educativas básicas de los adultos*. INEA. México.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.
- DE QUIROGA, Ana P. (coord.) (1997). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*. Plaza y Valdés. San Pablo.
- ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL “VASCO DE QUIROGA” CURSO DE VERANO Y SUPERVISIÓN CONTINUA. *Plan de estudios 1992*. Comala, Colima. México.
- ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL VASCO DE QUIROGA CURSO DE VERANO Y SUPERVISIÓN CONTINUA. *Registro de inscripciones, verano 2000*. Comala, Colima, México.
- FERNÁNDEZ Barrera, Josefina (1997). *La supervisión en el trabajo social*. Paidós. Barcelona.
- FREIRE Paulo (1999). *La educación como práctica de la libertad*. 48ª ed. Siglo XXI. México.

- FREIRE, Paulo (1987). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. 15ª ed. Siglo XXI. México.
- GRUPO ANDRAGÓGICO DE NOTTINGHAM 1983. *Hacia una Teoría de la Andragogía*. Tr. Esperanza Martínez Palau. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie: Educación de Adultos N° 2. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- HERMANUS, Frank (1981). *Características del educador de adultos en su método y sus técnicas*. Edicol. México.
- JABONERO, Mariano, LÓPEZ, Inmaculada y NIEVES, Remedios (1999). *Formación de adultos*. Síntesis. Madrid.
- JACOB, Andre (1985). *Metodología de la investigación-acción*. Humanitas. Buenos Aires.
- KAMBEER, Naila (2006). *Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas de desarrollo del milenio*. Plaza y Valdés, México.
- KIDD, J. R. (1979). *Cómo aprenden los adultos*. El Ateneo, Argentina.
- KINESRMAN, Natalio (1997). "Los talleres, ambientes de formación profesional", en: DE BARROS, Nidia. A. GISSI, Jorge y otros *El taller. Integración de teoría y práctica*. Humanitas. Buenos Aires.
- LOMNITZ, Larissa A. *Cómo sobreviven los marginados*. S XXI. México.
- LÓPEZ, Carlos (1993). *Talleres, ¿Cómo hacerlos?* Troquel. Buenos Aires.
- LÓPEZ, María de la Paz y SALLES Vania (comp.) (2000). *Familia, Género y Pobreza*. Porrúa y Grupo Interdisciplinario Sobre Mujer, Trabajo y Pobreza, México.
- LUDOJOSKY, Roque Luis (1986). *Andragogía*. Edit. Guadalupe. Buenos Aires.
- MARTÍNEZ Palau, Esperanza (1985). *El papel del tutor en los sistemas de educación a distancia*. Colección de Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie Educación de Adultos N° 1. UPN. México.
- MARTINIC, Sergio (1997). *Diseño y evaluación de proyectos sociales. Herramientas para el aprendizaje*. COMEXANI/CEJUV. México.
- MAYA, Betancourt Arnobio (1991). *El taller educativo. Qué es. Fundamentos. Cómo organizarlo y dirigirlo. Cómo evaluarlo*. Gente Nueva. Santa Fe de Bogotá.
- MEAVE, Partida Etna Ma. del Carmen (1998). *La Metodología de la supervisión y la asesoría profesional en trabajo social*. Colección Trabajo Social. ETME. México.

- MEDINA Rivilla, Antonio (1996). "Hacia un modelo de enseñanza que promueva el aprendizaje autónomo a distancia de las personas adultas", en: *Educación de adultos. Revista Interamericana*. Nueva Época, Vol. 3 CREFAL.
- MEDINA, Antonio (1999). "Calidad Educativa", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 21, Vol. 1, Núm. 1, 2 y 3. OEA-CREFAL. Pátzacuaro.
- MENDOZA Rangel, Ma. Carmen. "Una mirada a nuestra historia". Ponencia presentada en la Reunión de ATSMAC, el 2 de octubre de 1996. México.
- MESSINA, Graciela (2002) "La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica". *Cátedra Jaime Torres Bodet 2002*. CREFAL. Pátzacuaro, México.
- MONCLÚS, Antonio (1999). *Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica*. Fondo de Cultura Económica. México.
- MONEREO C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó. Barcelona.
- MONTERO, Martha. (1984). "La investigación cualitativa en el campo educativo", en: *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Nº 96. Año XXVIII, dic., 1984. OEA-EUA.
- OCAMPO, Jorge. *Momentos coyunturales en la formación de trabajadores sociales y su impacto dentro de la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, Cursos de Verano y Supervisión Continua*. (mimeo) s/f. México.
- PARCERISA, Artur (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Graó. Barcelona.
- PÉREZ Gómez, Ángel y SACRISTÁN Gimeno (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- QUIROGA de, Ana P. (coord.) (1997). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Plaza y Valdés. San Pablo, Brasil.
- REUNIÓN DE SUPERVISORAS(ES). 21 de abril del 2003, Ciudad de México, Distrito Federal.
- RIVERO H. José (1996). "La educación con personas jóvenes y adultas", en: *América Latina: cambios necesarios para el siglo XXI* Colección Magisterio UNO. Buenos Aires.
- RIVERO, H. José (1996). "Los desafíos de la educación de adultos en el medio rural en América Latina", en: *Encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural*. CONAFE. México.
- SÁEZ Carreras, Juan y Francisco Palazón Romero (coord.) (1994). *La educación de adultos: ¿Una nueva profesión?* Au Llibres, 1, Valencia.

- SÁNCHEZ Mejorada, Cristina y UNZUETA Vázquez, Rosaura (1988). *Historia y metodología del trabajo social*. Textos Universitarios. Quinto Sol. México.
- SANTOYO, Rafael (1981). "Algunas reflexiones sobre la coordinación de los grupos de aprendizaje", en: *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM.
- SCHMELKES, Silvia (Coord.) (2000). "Documentos Internacionales sobre Educación de Adultos (1979-1997)", en: *Antología Lecturas para la Educación de los Adultos*. Tomo I. Noriega. México.
- SCHMELKES, Sylvia y KALMAN, Judith (1996). *Educación de adultos: Estado del Arte*. INEA. México.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Media Superior. México.
- UNESCO-OREAL (1997). *Los aprendizajes globales para el Siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina*. Brasilia.
- URBINA Díaz, Elizabeth (1992). *El perfil del tutor de sistemas de educación a distancia en relación con el servicio de asesoría académica*. Tesis de Licenciatura en Educación de Adultos. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. México.
- USHER R Y I, Bryant (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. Triángulo cautivo*. Morata, Madrid.
- VALERO Chávez, Aída. "Apuntes sobre la historia del Trabajo Social en México. (De inspectoras de la beneficencia o trabajadores sociales)" en: SÁNCHEZ Rosado, Manuel (comp.) (1999) *Manual de trabajo social*. Plaza y Valdés-Escuela Nacional de Trabajo Social UNAM. México.
- VELÁZQUEZ, Laura et al. (1985). *Trabajo social. Formación a través de la práctica reflexionada*, Comala, Colima. México.
- VITAL, Alberto (1998). *Juan Rulfo*. Tercer Milenio. México.
- ZARZAR Charur, Carlos (1983). "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en: *Revista Perfiles Educativos* N° 9. CISE-UNAM, México.

Páginas electrónicas:

<http://www.monografías.com/cgi-bin/search.cgi?...09/05/2003>

[www http://crefal.edu.mx/dip2002/diplomat](http://www.crefal.edu.mx/dip2002/diplomat)

[www http://crefal.edu.mx/dip2002/diplomat](http://www.crefal.edu.mx/dip2002/diplomat)

ANEXOS

ANEXO 1

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA EVALUACIÓN

Los pasos para hacer la evaluación del taller de supervisión del Distrito Federal fueron los siguientes:

Acercamiento general a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué evaluar?
- ¿Para qué evaluar?
- ¿Cuándo evaluar?
- ¿Cómo evaluar?
- ¿Con qué evaluar?
- ¿Con quiénes evaluar?
- ¿Para qué evaluar?

A partir de las respuestas se fue definiendo el objeto a evaluar, en este caso, los talleres regionales de supervisión; de la misma manera, se fueron concretando los objetivos, tiempos, formas, técnicas e instrumentos, etc.

- ❖ Al tener mayor claridad y concreción en el planteamiento del problema, se pudo elaborar la hipótesis y los objetivos.
- ❖ La hipótesis condujo a la obtención de las variables, mismas que llevaron a especificar los indicadores, el cómo, el con qué, el con quiénes y el tiempo.
- ❖ En el momento de empezar a trabajarse los indicadores, se vio la necesidad de la definición de criterios valorativos que orientaran la valoración de los resultados.
- ❖ Después de la definición de las variables, criterios e indicadores se pasó a la elaboración de los instrumentos para recolectar la información, en este caso fueron dos cuestionarios para aplicarse mediante la técnica de la encuesta, y una guía de entrevista, instrumentos que tuvieron modificaciones con el objetivo de que estuvieran lo más claros posible y que favorecieran la obtención de la información requerida.
- ❖ A manera de prueba se aplicaron las encuestas para medir el tiempo de duración al responderlo y ver si las preguntas eran claras o necesitaban modificarse.
- ❖ Aplicación de las encuestas para la resolución de los cuestionarios por parte de las y los alumnos del taller regional de supervisión del Distrito Federal (DF) y de 10 supervisoras, quienes aportaron observaciones y nuevas sugerencias

a los cuestionarios. En la sesión del Taller Regional del D. F. y en la sesión del taller de las supervisoras, se guió la resolución de los cuestionarios en dos momentos: en el primer momento se destacaron los antecedentes y la importancia de la información que se obtuviera, presentándose el objetivo general de esta evaluación; en el segundo momento, se fue acompañando la lectura del cuestionario al mismo tiempo que las y los alumnos iban registrando sus respuestas.

- ❖ Al tenerse los cuestionarios resueltos, se realizó el vaciado de los mismos. Primero, se señalaron las preguntas de los cuestionarios que correspondían a la obtención de la información según el indicador de las variables evaluadas. Después, se vaciaron los resultados del cuestionario en uno solo; posteriormente se elaboró la tabla de la información.
- ❖ La tabla de información ayudó a la elaboración del análisis, donde se redactaron enunciados que favorecieron la verificación de los indicadores definidos en la evaluación, a probar la hipótesis y a descubrir otros elementos no previstos.

A continuación se presenta el problema, los objetivos e hipótesis que se plantearon para el diseño de evaluación del Taller de Supervisión del Distrito Federal.

PROBLEMA:

- ¿Cuáles son las razones por las que los y las alumnas no asisten a los talleres regionales de supervisión?
- ¿Cuáles son las razones por las cuales al concluir su carrera no terminan su documento recepcional (Memoria)?

OBJETIVOS:

1. Analizar las causas de inasistencia de los y las alumnas a los talleres regionales de supervisión.
2. Analizar las causas por las que los y las alumnas no elaboran su Memoria durante el seguimiento en los talleres regionales de supervisión.

HIPÓTESIS:

La inasistencia de los y las alumnas a los talleres regionales de supervisión son la causa principal que dificulta la elaboración de su Memoria al concluir la carrera.

En las siguientes páginas se muestra un cuadro con los distintos aspectos del diseño de evaluación: *Variables, indicadores, cómo, con qué, quiénes y cuándo*. Este cuadro siguió de guía durante el proceso de evaluación del Taller de Supervisión.

VARIABLES	INDICADORES	CÓMO	CON QUÉ	QUIÉNES	CUÁNDO
Variable La inasistencia de los y las alumnas a los talleres regionales de supervisión.	FACTORES PERSONALES 1.1 Intereses personales a. Tiempo disponible b. Limitantes económicos 1.2 Capacidades con las que ingresan a. escolaridad b. lectura c. redacción d. análisis 1.3 Capacidades que se van desarrollando a lo largo del proceso de formación. a. lectura b. redacción c. análisis 1.4 Apoyos familiares a. económicos b. en tiempo	*Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es *Releyendo crónicas *Consultando hoja de evaluación individual y control grupal del taller *Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión. *Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es *Releyendo crónicas *Consultando hoja de evaluación individual y control grupal del taller *Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión. *Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es *Releyendo crónicas *Consultando hoja de evaluación individual y control grupal del taller *Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión. *Aplicando encuesta a alumnas/os *Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión. *Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión.	➤ Cuestionario para alumnas/os ➤ Cuestionario para supervisoras ➤ Hoja de evaluación llena por supervisoras/es ➤ Hoja de control llena por supervisoras/es ➤ Crónicas de cada uno de los talleres ➤ Guía de preguntas para las entrevistas	Alumnas/os Supervisoras/es Taller regional de supervisión del D.F. Directora Subdirectora Responsable de supervisión	Releer crónicas de los talleres 25 y 28 mayo 02 Aplicar encuesta a supervisoras/es 1 y 2 de junio 02 Hacer vaciado de encuestas de supervisoras/es 5,6,7,8 junio 02 Aplicar la encuesta a alumnas/os taller del D.F. 15 junio 02 Hacer vaciado de encuestas de alumnas/os 18,19 y 20 junio 02 Consultar hojas de evaluación julio 02 Consultar control de grupos julio 02

VARIABLES	INDICADORES	CÓMO	CON QUÉ	QUIÉNES	CUÁNDO
	<p>CONDICIONES LABORALES</p> <p>1.5 Apoyos laborales</p> <p>a. disponibilidad de tiempo</p> <p>b. recursos</p> <p>1.6 Inestabilidad en mi práctica social en:</p> <p>a. Cambio de lugar de mi práctica</p> <p>b. Cambio de proyecto</p> <p>FACTORES INSTITUCIONALES</p> <p>1.7 Programa de sesión en los talleres:</p> <p>a. propuesta del supervisor/a</p> <p>b. participación del grupo.</p> <p>1.8 Recursos didácticos:</p> <p>a. Los que tiene el alumno/a</p> <p>b. Los que proporciona el taller</p> <p>1.9 Estrategias y técnicas de estudio</p> <p>a. Personales, antes, durante y durante el taller</p> <p>b. Grupal</p>	<p>Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es</p> <p>*Releyendo crónicas</p> <p>*Consultando hoja de evaluación individual y control grupal del taller</p> <p>*Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión.</p> <p>*Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es</p> <p>*Releyendo crónicas</p> <p>*Consultando hoja de evaluación individual y control grupal del taller</p> <p>*Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión.</p> <p>*Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es</p> <p>*Releyendo crónicas</p> <p>*Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión.</p> <p>*Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es</p> <p>*Releyendo crónicas</p> <p>*Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuestionario para alumnas/os ➤ Cuestionario para supervisoras ➤ Hoja de evaluación llena por supervisoras/es ➤ Hoja de control llena por supervisoras/es ➤ Crónicas de cada uno de los talleres ➤ Guía de preguntas para las entrevistas 	<p>Alumnas/os</p> <p>Supervisoras/es</p> <p>Taller regional de supervisión del D.F.</p> <p>Directora</p> <p>Subdirectora</p> <p>Responsable de supervisión</p>	<p>Releer crónicas de los talleres 25 y 28 mayo 02</p> <p>Aplicar encuesta a supervisoras/es 1 y 2 de junio 02</p> <p>Hacer vaciado de encuestas de supervisoras/es 5,6,7,8 junio 02</p> <p>Aplicar la encuesta a alumnas/os taller del D.F. 15 junio 02</p> <p>Hacer vaciado de encuestas de alumnas/os 18,19 y 20 junio 02</p> <p>Consultar hojas de evaluación julio 02</p> <p>Consultar control de grupos julio 02</p> <p>Aplicar la encuesta a alumnas/os 7 julio 02</p>

VARIABLES	INDICADORES	CÓMO	CON QUÉ	QUIÉNES	CUÁNDO
	<p>1.10 Asesoría metodológica del supervisor/a</p> <p>a. Funciones del o de la supervisora</p> <p>b. Claridad en elementos teórico-metodológicos</p>	<p>*Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es</p> <p>*Releyendo crónicas</p> <p>*Consultando hoja de evaluación individual y control grupal del taller</p> <p>*Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuestionario para alumnas/os ➤ Cuestionario para supervisoras ➤ Hoja de evaluación llena por supervisoras/es ➤ Hoja de control llena por supervisoras/es ➤ Crónicas de cada uno de los talleres 	<p>Alumnas/os</p> <p>Supervisoras/es</p> <p>Taller regional de supervisión del D.F.</p>	<p>Releer crónicas de los talleres 25 y 28 mayo 02</p> <p>Aplicar encuesta a supervisoras/es 1 y 2 de junio 02</p> <p>Hacer vaciado de encuestas de supervisoras/es 5,6,7,8 junio 02</p>
	<p>1.11 Asesoría del o de la supervisora en la retroalimentación de los elementos teóricos</p> <p>a. Asimilación</p> <p>b. Estrategias de enseñanza</p>	<p>*Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es</p> <p>*Releyendo crónicas</p> <p>*Consultando hoja de evaluación individual y control grupal del taller</p> <p>*Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Guía de preguntas para las entrevistas 	<p>Directora</p> <p>Subdirectora</p> <p>Responsable de supervisión</p>	<p>Aplicar la encuesta a alumnas/os taller del D.F. 15 junio 02</p> <p>Hacer vaciado de encuestas de alumnas/os 18,19 y 20 junio 02</p>
	<p>1.12 Recursos teóricos-metodológicos que proporciona el curso intensivo del verano</p>	<p>*Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es</p> <p>*Releyendo crónicas</p> <p>*Consultando hoja de evaluación individual y control grupal del taller</p> <p>*Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión.</p>			<p>Consultar hojas de evaluación julio 02</p> <p>Consultar control de grupos julio 02</p> <p>Aplicar la encuesta a alumnas/os 7 julio 02</p>

VARIABLES	INDICADORES	CÓMO	CON QUÉ	QUIÉNES	CUÁNDO
<p>Variable</p> <p>Dificultad para elaborar su Memoria, documento recepcional durante el seguimiento en los talleres regionales de supervisión.</p>	<p>ELEMENTOS QUE FAVORECEN LOS AVANCES EN LA ELABORACIÓN DE LA MEMORIA.</p> <p>2.1 Aportes de la módulo de Metodología 1º a 4º</p> <p>2.2 Aportes de la materia de Técnicas de investigación I y II</p> <p>2.3 Asesoría en la elaboración de la Memoria</p>	<p>*Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es *Releyendo crónicas *Consultando hoja de evaluación individual y control grupal del taller. *Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión.</p> <p>*Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es *Releyendo crónicas *Consultando hoja de evaluación individual y control grupal del taller *Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión.</p> <p>*Aplicando encuesta a alumnas/os y supervisoras/es *Releyendo crónicas *Consultando hoja de evaluación individual y control grupal del taller. *Entrevistando a directora, subdirectora y responsable de supervisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuestionario para alumnas/os ➤ Cuestionario para supervisoras ➤ Hoja de evaluación llena por supervisoras/es ➤ Hoja de control llena por supervisoras/es ➤ Crónicas de cada uno de los talleres ➤ Guía de preguntas para las entrevistas 	<p>Alumnas/os</p> <p>Supervisoras/es</p> <p>Taller regional de supervisión del D.F.</p> <p>Directora Subdirectora Responsable de supervisión</p>	<p>Releer crónicas de los talleres 25 y 28 mayo 02</p> <p>Aplicar encuesta a supervisoras/es 1 y 2 de junio 02</p> <p>Hacer vaciado de encuestas de supervisoras/es 5,6,7,8 junio 02</p> <p>Aplicar la encuesta a alumnas/os taller del D.F. 15 junio 02</p> <p>Hacer vaciado de encuestas de alumnas/os 18,19 y 20 junio 02</p> <p>Consultar hojas de evaluación julio 02 Consultar control de grupos julio 02</p> <p>Aplicar la encuesta a alumnas/os 7 julio 02</p>

DEFINICIÓN DE CRITERIOS

Por el tipo de evaluación, se definieron los criterios valorativos que orientaron la valoración de los resultados, quedando los siguientes:

- Factores que se consideran que influyen para la inasistencia a los talleres:
- Factores personales
- Condiciones laborales
- Factores institucionales (se incluye la experiencia en el taller)
- Elementos que favorecen los avances en la elaboración de la Memoria.

ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Esta implicó no sólo definir las técnicas e instrumentos a utilizar, sino la documentación y fineza para detallar, a partir de los indicadores, los aspectos y elementos muy concretos a considerar en la elaboración de las preguntas, incluso elementos que produjeran reflexión en el encuestado, y el elemento fundamental de obtener la información necesaria.

Se utilizaron las técnicas de la encuesta y la entrevista.

A continuación se anexan los instrumentos de investigación que se aplicaron.

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS Y ALUMNAS QUE NO ASISTEN A LOS TALLERES DE SUPERVISIÓN

OBJETIVO:

Obtener información para analizar las causas de la inasistencia a los talleres regionales de supervisión, y las causas por las cuales al terminar la carrera no concluyen con su Memoria, que es el documento con el que se titulan.

1. FACTORES PERSONALES

¿Qué factores personales consideras que influyen en la inasistencia de los y las alumnas?

¿Con qué capacidades crees que ingresan las alumnas?

¿Crees que esas capacidades se van desarrollando a lo largo de su proceso de formación?

¿Reciben apoyos familiares, tales como económicos y disposición de tiempo para los estudios que están realizando en esta institución educativa?

1.1 Intereses personales.

- Tiempo disponible.
- Limitantes económicos.

1.2 Capacidades con las que ingresan a la Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, Curso de Verano y Supervisión Continua.

- Escolaridad.
- Lectura.
- Redacción.
- Análisis.

1.3 Capacidades que se van desarrollando a lo largo del proceso de formación.

- Lectura.
- Redacción.
- Análisis.

1.4 Apoyos familiares.

- Económicos.
- En tiempo.

2. CONDICIONES LABORALES

¿Qué condiciones laborales apoyan su formación?

¿Cuáles impiden su asistencia y participación en los talleres?

2.1 Apoyos laborales.

- Disponibilidad de tiempo.
- Recursos.

2.2 Inestabilidad en mi práctica social en:

- Cambio de lugar de mi práctica.
- Cambio de proyecto.

3. FACTORES INSTITUCIONALES

¿Qué factores institucionales de la escuela favorecen sus avances?

¿Qué piensas de la forma de trabajar en los talleres?

¿Consideras que las supervisoras/es tienen los elementos teóricos-metodológicos y recursos necesarios para acompañar a los y las alumnas?

3.1 Programa de sesión en los talleres.

- Propuesta del supervisor/a
- Participación del grupo.

3.2 Recursos didácticos.

- Los que tiene el alumno/a.
- Los que proporciona el taller.

3.3 Estrategias y técnicas de estudio.

- Personales, antes y durante el taller.
- Grupal.

3.4 Asesoría metodológica del/la supervisor/a.

- Funciones del o de la supervisora
- Claridad en los elementos teórico-metodológicos.

3.5 Asesoría del o de la supervisora en la retroalimentación de los elementos teóricos.

- Asimilación.
- Estrategias de enseñanza.

3.6 Recursos teóricos-metodológicos que proporciona el curso intensivo del verano.

4. AVANCES EN LA ELABORACIÓN DE LA MEMORIA.

¿Qué piensas de los avances que tienen con respecto a la elaboración de su Memoria?

4.1 Aportes de la materia de Metodología 1º a 4º.

4.2 Aportes de la materia de Técnicas de investigación I y II.

4.3 Asesoría en la elaboración de la Memoria.

ANEXO 3

CUESTIONARIO PARA ALUMNAS Y ALUMNOS DEL TALLER DE SUPERVISIÓN DEL DISTRITO FEDERAL

OBJETIVO:

Obtener información para analizar las causas de la inasistencia a los talleres regionales de supervisión, y las causas por las cuales al terminar la carrera no concluyen con su Memoria.

INSTRUCCIONES: Después de leer cuidadosamente cada pregunta, pon una **X** en la respuesta correcta.

I. DATOS GENERALES.

1.1 Sexo:

Hombre _____

Mujer _____

1.2 Edad:

20-25 _____ años

26-30 _____ años

31-35 _____ años

36-40 _____ años

41-45 _____ años

46-50 _____ años

Más de 50 _____ años

1.3 Escolaridad:

Secundaria abierta _____

Secundaria _____

Bachillerato _____

Bachillerato incompleto _____

Otros estudios _____

1.4 Años sin estudiar hasta antes de iniciar la Carrera:

1-2 _____ años

3-4 _____ años

5-6 _____ años

7-8 _____ años

9-10 _____ años

Más de 10 _____ años

1.5 Estado civil:

Soltera (o) _____
Casada (o) _____
Divorciada (o) _____
Unión libre _____

1.6 Número de personas que dependen de ti:

1-2 _____ personas.
3-5 _____ personas.
Más de 5 _____ personas.

1.7 Lugar de nacimiento: _____

1.8 Lugar de procedencia: _____

1.9 Ingreso quincenal:

\$ 500-1,000 _____
\$ 1,100-1,600 _____
\$ 1,700-2,100 _____
\$ 2,200-2,700 _____
\$ 2,800-3,300 _____
Más de \$ 3,300 _____

1.10 Apoyos económicos que recibes para tus estudios. Jerarquiza del 1 al 3, de acuerdo con el orden de importancia:

Institución _____
Grupo _____
Comunidad _____
Familia _____
Otro, especifícalo _____

1.11 Gasto mensual por la participación en los talleres regionales de supervisión:

\$ 50-100 _____
\$ 110-150 _____
\$ 160-200 _____
\$ 210-250 _____
\$ 260-300 _____
\$ 310-350 _____
\$ 360-400 _____
\$ 410-450 _____
\$ 460-500 _____
Más de \$ 500 _____

1.12 Por tu responsabilidad compartida en las siguientes actividades, pon tu porcentaje de colaboración:

Actividades domésticas		Atención a los hijos	
1 al 10 % _____	51 al 60 % _____	1 al 10 % _____	51 al 60 % _____
11 al 20 % _____	61 al 70 % _____	11 al 20 % _____	61 al 70 % _____
21 al 30 % _____	71 al 80 % _____	21 al 30 % _____	71 al 80 % _____
31 al 40 % _____	81 al 90 % _____	31 al 40 % _____	81 al 90 % _____
41 al 50 % _____	91 al 100 % _____	41 al 50 % _____	91 al 100 % _____

1.13 ¿Cómo te consideras en las siguientes capacidades, hasta antes de ingresar a la escuela? Califícalas del 1 al 10.

- a) Lectura _____
- b) Redacción _____
- c) Análisis _____

1.14 Actualmente, ¿Cómo te calificas, del 1 al 10?

- a) Lectura _____
- b) Redacción _____
- c) Análisis _____

1.15 Dentro de tu horario de trabajo, ¿de cuánto tiempo dispones para dedicar a las tareas de la Escuela?

Por semana:

- 1 a 2 horas _____
- 3 a 4 horas _____
- 5 a 6 horas _____
- 7 a 8 horas _____
- 9 a 10 horas _____

Más de 10 horas _____

1.16 Materiales de los que dispones en tu trabajo para tus estudios:

- Hojas _____
- Plumones _____
- Cinta adhesiva _____
- Computadora _____
- Internet _____
- Correo _____
- Otros, especifique _____

II. EXPERIENCIA LABORAL

2.1 Centro de Trabajo _____

2.2 Tipo de empresa: Pública _____ Privada _____

2.3 Tipo de actividad:

Educación _____

Asistencial _____

Promocional _____

Preventivo _____

Administrativo _____

Otra. Especifique: _____

2.4 Años de trabajar en dicha institución u organización:

Menos de 1 _____ año

1-3 _____ años

4-6 _____ años

7-9 _____ años

10-12 _____ años

Más de 12 _____ años

2.5 Función que desempeñas:

Directivo _____

Mando medio _____

Empleado/a de base _____

Otra. Especifique _____

2.6 Experiencia de trabajo en alguna práctica social:

Menos de 1 _____ años

1-3 _____ años

4-6 _____ años

7-9 _____ años

10-12 _____ años

13-15 _____ años

Más de 15 _____ años

2.7 En mi trabajo me apoyan proporcionándome:

a) Tiempo para participar en los talleres _____

b) Tiempo para participar en el curso intensivo _____

c) Recursos como uso del equipo de cómputo _____

d) Disposición de hojas blancas, lapiceras, etc. _____

2.8 En el trabajo me apoyan con recursos económicos para:

a) Pago de pasajes al curso en Comala, Colima _____.

b) Pago total del curso intensivo _____

c) Pago parcial al curso intensivo _____

d) Pago de los pasajes a los talleres _____

e) Otros. Especifíquelos _____

2.9 Tengo inestabilidad en mi práctica social a causa de:

a) Cambio de lugar de mi práctica _____

b) Cambio de proyecto de trabajo _____

Otras. Especifíquelas _____

III EXPERIENCIA EN EL TALLER REGIONAL DE SUPERVISIÓN

3.1 ¿Cuántos alumnos estaban asignados al taller? _____

3.2 ¿Cuántos asistieron regularmente? _____

3.3 La agenda de trabajo para la sesión del taller:

- a) La elabora el supervisor/a _____
- b) Presenta propuesta de agenda de trabajo _____
- c) Se elabora con la colaboración del grupo _____

3.4 ¿Qué piensas de la forma de trabajar del taller de supervisión?

- a) Resulta un día muy pesado _____
- b) No logra interesarse el grupo _____
- c) Pérdida de tiempo _____
- d) No se prepara la materia que compartirán _____
- e) No se presenta tarea de la práctica metodológica _____
- f) El tiempo se aprovecha al máximo _____
- g) Se comparte materia previamente preparada _____
- h) Se presenta la tarea de la práctica metodológica _____
- i) El grupo muestra interés y compromiso _____

3.5 ¿Cuáles son los recursos más frecuentes que usan en tu taller de supervisión? Jerarquízalos, por su frecuencia, del 1 al 5. Por su importancia califícalos del 1 al 10.

Los que usas personalmente jerarquízalos, por su frecuencia, del 1 al 5.

Recursos que usan en el Taller con mayor frecuencia	Jerarquía	Calificación	Recursos que usas personalmente con mayor frecuencia	Jerarquía
Papelógrafo			Papelógrafo	
Plumones			Plumones	
Acetatos			Acetatos	
Pizarrón y gis			Pizarrón y gis	
Vídeo			Vídeo	
Hojas blancas			Hojas blancas	
Hojas mimeografiadas			Hojas mimeografiadas	
Filminas			Filminas	

3.6 ¿Qué tipo de problemas Teóricos-Metodológicos enfrentas en el taller:

- a) Falta de claridad en los conceptos _____
- b) No tengo claridad en el proceso metodológico _____
- c) No entiendo el uso de las herramientas e instrumentos del proceso metodológico _____
- d) Falta de conocimiento de los contenidos estudiados en el curso del verano _____
- e) La asesoría del/la supervisor(a) me confunde _____
- f) Otros. Especificíquelos. _____

3.7 Las técnicas nos enseñan a comprender y aplicar procedimientos, las utilizas...

- a) Antes del taller_____
- b) durante el taller_____
- c) Después del taller_____

3.8 La utilización de las estrategias de aprendizaje muestra el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan y nos llevan a obtener aprendizajes significativos; las usas...

- a) Antes del taller_____
- b) Durante el taller_____
- c) Después del taller_____

3.9 Qué resultados se obtienen con el uso de técnicas y estrategias de estudio. Señálos con una X.

- a) Favorece el trabajo grupal_____
- b) Favorece los aprendizajes_____
- c) Clarifica contenidos (elementos teóricos y metodológicos)_____
- d) Avances metodológicos_____
- e) Favorece la capacidad de análisis y reflexión_____
- f) Otros, especifíquelos_____

3.10 Por la claridad en el manejo de elementos teóricos-metodológicos del o de la supervisora se favorecen tu aprendizaje y tus avances en la elaboración de tu Memoria. Qué calificación le pondrías, en una escala del 1 al 10.
Calificación_____

3.11 Por las funciones que desempeña tu supervisora, qué calificación le pondrías en una escala del 1 al 10
Calificación_____

3.12 ¿La supervisora emplea estrategias de enseñanza que favorecen tu aprendizaje y avance en la elaboración de la Memoria?
Siempre_____A veces_____Nunca_____

3.13 La supervisora retroalimenta los elementos teóricos recibidos en cada materia durante el curso intensivo del verano:
Siempre_____A veces_____Nunca_____

3.14 El curso intensivo del verano te proporciona elementos teóricos-metodológicos que favorecen tu aprendizaje y avances en la elaboración de la Memoria.
Suficientes_____Regular_____Insuficientes_____
¿Por qué?_____

- 3.15 Qué avances teóricos-metodológicos percibes:
- a) Manejo de elementos teóricos para fundamentar la práctica social_____
 - b) Asimilación de los contenidos recibidos en el curso intensivo del verano_____
 - c) Estoy en el momento metodológico que me corresponde según mi grado de la carrera_____
 - d) Percibo cambios en la organización de mi práctica_____
 - e) Otros:_____
- 3.16 ¿Cómo se complementan la materia de Metodología, impartida en el curso, con el taller de supervisión?
- a) Hay grandes contradicciones con el manejo de los instrumentos y herramientas_____
 - b) Hace falta ponerse de acuerdo maestros/as y supervisores/as_____
 - c) Hay congruencia_____
 - d) Me clarifican para avanzar en mi proceso_____
 - e) Otros. Especifíquelos:_____
- 3.17 Cómo calificarías las materias de Técnicas de Investigación I y II por su aporte en tu aprendizaje y avances en la elaboración de la Memoria; en una escala del 1al 10.
Calificación_____
- 3.18 La asesoría de la elaboración de la Memoria se empieza...
Al iniciar la carrera_____
- Al término de la carrera_____
- 3.19 La asistencia a los talleres me brinda:
- a) Asesoría en mi proceso metodológico desde mi práctica_____
 - b) Avances en la elaboración de mi Memoria_____
 - c) Retroalimentación de contenidos teóricos_____
 - d) Aprendizajes colectivos_____
 - e) Agilizará mi titulación_____
 - f) Otros. Especifíquelos_____

OBSERVACIONES O SUGERENCIAS: _____

¡GRACIAS POR TU APOYO Y COLABORACIÓN!

Taller Regional de Supervisión del Distrito Federal. 15 de junio de 2002.

ANEXO 4

CUESTIONARIO PARA SUPERVISORAS Y SUPERVISORES.

OBJETIVO:

Obtener información para analizar las causas de inasistencia a los talleres regionales de supervisión, y las causas por las cuales al terminar la carrera no concluyen con su Memoria.

INSTRUCCIONES: Después de leer cuidadosamente cada pregunta ponga una X en la respuesta correcta.

I. DATOS GENERALES.

1.1 Sexo:

Hombre _____

Mujer _____

1.2 Edad:

20-25 _____ años

26-30 _____ años

31-35 _____ años

36-40 _____ años

41-45 _____ años

46-50 _____ años

Más de 50 _____ años

1.3 Escolaridad: Secundaria abierta _____

Secundaria _____

Bachillerato _____

Bachillerato incompleto _____

Técnica/o en T.S no titulada(o) _____

T.S. Titulado(a) _____

Otros

estudios _____

1.4 Estado civil: soltera (o) _____

Casada (o) _____

Divorciada (o) _____

Unión libre _____

1.5 Número de personas que dependen de ti:

1-2 _____ personas.

3-5 _____ personas.

Más de 5 _____ personas.

1.6 Ingreso quincenal:

\$ 500-1,000 _____

\$ 1,100-1,600 _____

\$ 1,700-2,100 _____

\$ 2,200-2,700 _____

\$ 2,800-3,300 _____

Más de \$ 3,300 _____

1.7 Gasto mensual por la participación en los talleres regionales de supervisión:

\$ 100-200 _____

\$ 210-300 _____

\$ 310-400 _____

\$ 410-500 _____

\$ 510-600 _____

\$ 610-700 _____

\$ 710-800 _____

\$ 810-900 _____

\$ 910-1000 _____

Más de \$ 1 000 _____

1.8 Te cubre los gastos la Asociación Civil Sí _____ No _____

1.9 Por tu responsabilidad compartida en las siguientes actividades, pon el porcentaje de tiempo en que colaboras:

Actividades domésticas

1 al 10 % _____ 51 al 60 % _____
11 al 20 % _____ 61 al 70 % _____
21 al 30 % _____ 71 al 80 % _____
31 al 40 % _____ 81 al 90 % _____
41 al 50 % _____ 91 al 100 % _____

Atención a los hijos

1 al 10 % _____ 51 al 60 % _____
11 al 20 % _____ 61 al 70 % _____
21 al 30 % _____ 71 al 80 % _____
31 al 40 % _____ 81 al 90 % _____
41 al 50 % _____ 91 al 100 % _____

1.10 Disponibilidad de tiempo al mes para atender al taller:

PREPARACIÓN PARA EL TALLER	EN EL TALLER	ASESORÍAS EXTRAS
0-1 hora _____	4-6 horas _____	2-3 horas _____
1-2 horas _____	7-9 horas _____	4-5 horas _____
2-3 horas _____	10-12 horas _____	6-7 horas _____
Más de 3 horas _____	Más de 12 horas _____	Más de 7 horas _____

II. EXPERIENCIA LABORAL

2.1 Centro de Trabajo _____

2.2 Tipo de empresa: Pública _____ Privada _____

2.3 Tipo de actividad:

Educación _____

Asistencial _____

Promocional _____

Preventivo _____

Administrativo _____

Otra. Especifique: _____

2.4 Años de trabajar en dicha institución u organización:

Menos de 1 _____ año

1-3 _____ años

4-6 _____ años

7-9 _____ años

10-12 _____ años

Más de 12 _____ años

2.5 Función que desempeñas:

Directivo _____

Mando medio _____

Mando bajo _____

Otro. Especifique _____

III EXPERIENCIA EN EL TALLER REGIONAL DE SUPERVISIÓN

3.1 ¿Cuántos alumnos estaban asignados al taller? _____

3.2 ¿Cuántos asistieron regularmente? _____

3.3 La agenda de trabajo para la sesión del taller:

La elaboro yo _____

Pido la colaboración del grupo _____

3.4 ¿Qué opinas de la forma de trabajar del taller de supervisión?

- a) Resulta un día muy pesado_____
- b) No logro interesar al grupo_____
- c) Pérdida de tiempo_____
- d) Los alumnos no preparan la materia que compartirán_____
- e) No presentan tarea de su práctica metodológica_____

3.5 ¿Cuáles son los recursos más frecuentes que usan en tu taller de supervisión? Jerarquízalos, por su frecuencia, del 1 al 5. Por su importancia califícalos del 1 al 10.

Los que usas personalmente jerarquízalos, por su frecuencia, del 1 al 5.

Recursos que usan en el Taller con mayor frecuencia	Jerarquía	Calificación
Papelógrafo		
Plumones		
Acetatos		
Pizarrón y gis		
Video		
Hojas blancas		
Hojas mimeografiadas		
Filminas		

Recursos que usas personalmente con mayor frecuencia	Jerarquía
Papelógrafo	
Plumones	
Acetatos	
Pizarrón y gis	
Video	
Hojas blancas	
Hojas mimeografiadas	
Filminas	

3.6 Qué resultados se obtienen con el uso de estrategias y técnicas de estudio. Señálalos con una X.

- a) Favorecer el trabajo grupal_____
- b) Favorece los aprendizajes_____
- c) Clarificar contenidos (elementos teóricos y metodológicos)_____
- d) Avances metodológicos_____
- e) Se habilita la capacidad de análisis y reflexión_____
- f) Otros. Especifíquelos_____

3.7 Durante el desarrollo del taller el grupo, qué estrategias y técnicas de estudio utilizan:

Supervisor(a)	Alumnos/as
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3.8 Qué tipo de problemas Teóricos-Metodológicos enfrentas en el taller:

- a) Falta de claridad en los conceptos_____
- b) No tengo claridad en el proceso metodológico_____
- c) No entiendo la metodología de la escuela_____
- d) Falta de conocimiento de los contenidos estudiados en el curso del verano_____
- e) Otros. Especifíquelos._____

3.9 Por las funciones que desempeñas como supervisora, qué calificación te pondrías, en una escala del 1 al 10

Calificación_____

3.10 Empleas estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y avance en la elaboración de la Memoria.

Siempre_____A veces_____Nunca_____

3.11 Retroalimentas los elementos teóricos, de las materias que comparten los alumnos/as.

Siempre_____A veces_____Nunca_____

3.12 Qué tipo de cambios percibes en las prácticas sociales de los y las alumnas.

- a) Planeación_____
- b) Fundamental lo que hace_____
- c) Propuestas de alternativas_____
- d) Sistematizada_____
- e) Reconocimiento de los problemas_____
- f) Otros.
Especifíquelos:_____

3.13 Cómo ves los avances de los y las alumnas en la elaboración de su Memoria.

- a) De un taller a otro no hay avances_____
- b) El avance es muy lento_____
- c) Una vez aclaradas las dudas avanzan a buen paso_____
- d) Otros. Especifíquelos:_____

3.14 Cómo se complementan la materia de Metodología, impartida en el curso, con el taller.

- a) Hay grandes contradicciones con el manejo de los instrumentos y herramientas_____
- b) Hace falta ponerse de acuerdo maestros/as y supervisores/as_____
- c) Hay congruencia_____
- d) Otros. Especifíquelos:_____

3.15 Cómo calificarías las materias de Técnicas de Investigación I y II por su aporte en el aprendizaje y avances en la elaboración de la Memoria de los y las alumnas, en una escala del 1 al 10.

Calificación_____

3.16 Quién es la responsable de la asesoría para la elaboración de la memoria.

- a) La supervisora en cada taller_____
- b) La directora_____
- c) La que la dirección nombre_____

3.17 Señala las capacidades que percibes en el grupo, colocando el 1 para la que más se ejercita, y de forma descendente hasta el 3.

- a) Lectura_____
- b) Redacción_____
- c) Análisis_____

3.18 Materiales de los que dispones para el trabajo de supervisión con el taller regional de supervisión:

- Hojas _____
- Plumones _____
- Cinta adhesiva _____
- Computadora _____
- Internet _____
- Correo _____
- Otros. Especifique_____

OBSERVACIONES O SUGERENCIAS:_____

¡GRACIAS POR TU APOYO Y COLABORACIÓN!

Reunión de Supervisoras/es
México, Distrito Federal, 1 y 2 de junio de 2002.

ANEXO 5

ENCUESTA PARA TITULADAS (EXALUMNAS)

México, D. F., mayo del 2003

OBJETIVO:

Obtener información para tener una visión de la conclusión de la etapa de formación inicial como técnicos en trabajo social, y su revaloración profesional.

INSTRUCCIONES: Contesta lo más libre y ampliamente las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se veían antes de estudiar la carrera?
2. ¿Cómo se ven ahora?
3. ¿Qué dificultades tuvieron para cursar la carrera?
4. ¿Qué dificultades tuvieron para titularse?
5. ¿Qué significa para ustedes titularse?
6. Sugerencias para seguir mejorando el proceso de formación de las y los técnicos en trabajo social.

¡Gracias por tu colaboración!

NOTA:

Logré encuestar a 12 ex-alumnas durante la celebración del XXV Aniversario de la Escuela de Trabajo Social "Vasco de Quiroga" Curso de Verano y Supervisión Continua, en Comala, Colima, el 20 y 21 de julio del 2003.