

# La educación rural en el capitalismo dependiente\*

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. X, núm. 3, pp. 29-51]

Sylvia Schmelkes\*\*

## SINOPSIS

Este artículo recaba los resultados de algunos estudios realizados en América Latina sobre los efectos de la educación formal y no formal destinada al medio rural. Ubica las conclusiones fundamentales de estos estudios dentro del contexto más global de la situación del campesinado explotado de América Latina, y pretende explicar la pobreza de los efectos educativos reportados como una consecuencia de la relación estructural que guardan los campesinos respecto al sistema capitalista dominante en nuestros países. Concluye resaltando la importancia de la educación como reforzadora de procesos más amplios de transformación en el medio rural, y la necesidad de impulsar la investigación sobre educación no formal desde este enfoque.

## ABSTRACT

This article summarizes the results of a certain number of studies on the effects of formal and non-formal education in the rural areas of Latin America. The fundamental conclusions of these studies are referred to the reality of the exploited peasant in Latin America, and the discouraging educational effects reported are explained as a consequence of the structural relationship that exists between peasant economy and the dominant capitalist system. The author concludes with an emphasis on the role of education in reinforcing broader processes of social and economic change in the rural areas, and points out the need of approaching research on non-formal education from this viewpoint.

---

\* Ponencia presentada en el "Seminario sobre Modelos de Desarrollo, Ciencia y Tecnología y Educación", organizado por la Fundación Barros Sierra, en Cocoyoc, Mor., del 2 al 16 de marzo de 1980.

\*\* Sylvia Schmelkes: Licenciada en sociología, Universidad Iberoamericana, México, D. F. Investigador Titular del Centro de Estudios Educativos.

## I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es doble. Por un lado, pretendemos demostrar el papel determinante que juega el lugar que ocupa el campesino en la estructura social global y en el modelo de desarrollo dominante en la mayoría de los países de América Latina, respecto a la utilidad de la educación que se ofrece a los habitantes de las zonas rurales. Por otro lado, nos proponemos, a partir del análisis de los efectos de algunas innovaciones ya experimentadas en América Latina de educación destinada a la población campesina, plantear una serie de reflexiones prospectivas sobre el futuro de la educación rural en nuestros países.

Las limitaciones de tiempo impidieron que se efectuara una amplia revisión bibliográfica de las evaluaciones disponibles en América Latina sobre educación rural tradicional e innovadora. Fue necesario reducir a una muestra limitada el material sobre este tema, que en este caso se encontró restringida a lo que ha publicado la Revista del *Centro de Estudios Educativos* (ahora *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*) desde 1971 hasta 1979, y de las propias investigaciones que ha emprendido el Centro de Estudios Educativos sobre el tema. El material mismo impone limitaciones al trabajo que aquí presentamos, pues son escasas las evaluaciones sobre innovaciones educativas, y éstas no presentan enfoques y metodologías comparables en todos los casos. Por las necesarias restricciones de material, hemos eliminado de nuestro análisis una serie de evaluaciones de proyectos ya implementados en América Latina, y de importancia reconocida. Debido a ello, no podemos considerar el material empleado en este análisis más que como una muestra indicativa. Las conclusiones, por tanto, podrán plantearse sólo a nivel hipotético y como material de discusión y profundización posteriores.

Partiremos de una previa definición de campesinado y de una somera caracterización del mismo, con base en su situación estructural y sus patrones culturales. Procederemos después a analizar los resultados de algunos estudios que han intentado evaluar la utilidad de la educación tradicional destinada a este campesinado. Posteriormente, examinaremos los efectos de algunas innovaciones en educación rural ya experimentadas en América Latina, para, a partir de entonces, concluir sobre las conveniencias y posibilidades de introducir modificaciones a la educación rural bajo los sistemas socio-políticos imperantes en nuestros países.

## II. EL CAMPESINADO LATINOAMERICANO

Dos consideraciones nos llevan a incluir este apartado dentro del trabajo. En primer lugar, creemos pertinente hacer la salvedad de que no

podemos hablar, en América Latina, de una población rural homogénea. A su interior existen estratos y sectores de clase cuyas características e intereses difieren sustancialmente entre sí. Es necesario, por tanto, definir la población rural a la cual nos referimos.

En segundo lugar, sostenemos, a nivel de postulado teórico, que es difícil inquirir sobre el papel de la educación destinada a los campesinos, sin antes procurar ubicarlos dentro de la estructura social en la que se encuentran insertos. Ningún proceso de cambio o desarrollo en el medio rural puede prescindir de esta ubicación contextual, así como tampoco podría hacerlo ningún programa educativo que pretenda impulsar o vincularse a este tipo de procesos (*cf.* Schmelkes, 1979a: 1).

El sector de la población rural al cual nos referimos en este trabajo es, precisamente, el más desfavorecido dentro de la estructura social agraria y agrícola. Tal sector, pues, está compuesto por aquellos campesinos poseedores o usufructuarios de predios familiares y subfamiliares, que no tienen capacidad de emplear mano de obra ajena para su producción agrícola y que, además, se encuentran a menudo ante la necesidad de vender su propia fuerza de trabajo en su localidad de origen o fuera de ella para completar el ingreso familiar de subsistencia; así como por aquellos campesinos que, sin poseer o usufructuar una parcela agrícola, se dedican fundamentalmente a la agricultura en tierra ajena. Nos referimos en este caso a los campesinos que rentan pequeñas parcelas de temporal o que las trabajan a través de sistemas de medianía o aparcería. Estamos eliminando, pues, a los campesinos poseedores de parcelas mayores de 10 hectáreas, a la burguesía agraria capitalista y, obviamente, a la burguesía agraria comercial.

Este sector de la población campesina objeto de nuestro análisis es, a la vez, el sector mayoritario de la población rural. En México, por ejemplo, entre el 70 y el 75% de los predios agrícolas están constituidos por explotaciones de subsistencia e infrasubsistencia (menores de 5 has), aunque concentran sólo el 19% de la superficie laborable (*cf.* Díaz, 1977: 1437).

Lo que interesa sobre todo puntualizar es la forma en que este sector se relaciona con el modelo de desarrollo económico dominante. El análisis que hacemos a continuación se refiere específicamente a los campesinos mexicanos. Sin embargo, pensamos que, con los necesarios ajustes para cada caso específico, esta situación puede ser aplicada en general al campesinado de la mayoría de los países de América Latina.

Los mecanismos de articulación entre la economía campesina y la economía capitalista son diversos, y en general sitúan a los campesinos pobres en una situación de explotación y dependencia. Esta realidad

configura una relación desigual y asimétrica entre ambos sectores, así como también su interdependencia.

El sector campesino de subsistencia e infrasubsistencia se encuentra estructural y cotidianamente despojado de los excedentes que genera, a través de una serie de mecanismos, entre los cuales podemos mencionar como principales los siguientes:

- a) Los predios menores de 5 hectáreas no producen lo suficiente como para asegurar la subsistencia de la familia. Esto conduce a que, como ya mencionábamos, durante varios meses del año gran parte de los campesinos se vean en la necesidad de emplearse como asalariados en predios capitalistas o en las ciudades (*cfr.* Appendini y Almeida, 1976: 42-43). Pero es necesario indicar que el sector capitalista de la economía obtiene fuerza de trabajo procedente del sector campesino a un precio muy inferior a su valor real, pues el campesino minifundista, al trabajar su predio y autoabastecerse, está pagando una parte importante del costo de producción, costo que no paga el capitalista al emplear su fuerza de trabajo (*cfr.* Palerm, 1977: 11; González Rodríguez, 1977: 1462). Es decir, el campesino, al buscar trabajo, busca en él un complemento de sus ingresos "y no la totalidad del que necesita para la reproducción de su fuerza de trabajo y de su familia. Así, el costo de reproducción de la fuerza de trabajo empleada en la empresa capitalista es dividida entre el salario y la producción personal (del campesino) en su parcela..." (Appendini y Almeida, 1976: 48).

Las familias campesinas transfieren valor al resto de la economía al producir y mantener la fuerza de trabajo hasta que los capitalistas rurales o urbanos requieran esa mano de obra. El sistema capitalista no paga el costo de reproducción de su reserva de mano de obra.

- b) El campesino produce en condiciones de baja composición orgánica de capital. Esto conduce a que la productividad de su trabajo sea necesariamente menor a la del sector capitalista agrícola, que ha tecnificado su producción. De esta manera, el campesino vende su producto a precios relativos cada vez menores, a veces hasta por debajo de su costo de producción (*cfr.* González Rodríguez, 1977: 1453).

... Se ofrecen en el mercado, a un mismo precio, dos productos idénticos elaborados a un tiempo desigual. Desde luego, sólo la mer-

- c) Puesto que los precios de los bienes de consumo que adquiere el campesino crecen más rápidamente que los precios de sus propios productores agrícolas, el nivel de vida del campesino se deteriora, y existe, por este medio, una transferencia de valor de los campesinos al resto de la sociedad (*cfr.* Rello y Montes de Oca, 1974: 74).
- d) Además de lo señalado anteriormente, el campesino se encuentra explotado por una burguesía agraria parasitaria que compra su cosecha a un precio inferior a su valor de mercado, presta dinero a tasas usurarias de interés y lucra en forma excesiva a través de la venta de los artículos de consumo y de los insumos productivos en pequeños poblados rurales. Este sector de la burguesía acapara, en forma monopólica, la producción, el consumo y el crédito campesino (*ibid.*: 66-67).

Lo anterior nos lleva a comprender la existencia de una simbiosis entre el modo de producción capitalista y las economías campesinas, simbiosis que, en todos los casos, resulta favorable al sector urbano y tecnificado de la economía. Dentro de este contexto, la agricultura es llamada a cumplir una serie de funciones: 1) producir un excedente agrícola suficiente para satisfacer la demanda interna y obtener las divisas necesarias; 2) ofrecer mano de obra barata a los sectores capitalistas agrícolas y no agrícolas; 3) facilitar la cesión de valor del campo a la industria (y, por tanto, la acumulación del capital industrial), y 4) proporcionar un mercado para los productos industriales (*cfr.* Rello y Montes de Oca, 1974: 62). Por tanto, la economía campesina se encuentra subordinada a las necesidades de acumulación del proceso capitalista en expansión (*cfr.* Stavenhagen, 1976: 3).

La realidad económica estructural del campesino que acabamos de esbozar, encuentra su correspondencia en la estructura política e ideológica por la cual el campesinado se encuentra dominado. Políticamente, se enfrenta a la omnipotencia del Estado, que no vacila en utilizar su fuerza represiva cuando las contradicciones inherentes a esta situación se manifiestan en luchas y movilizaciones campesinas. Se enfrenta, además, a una estructura “caciquil” que vincula tangiblemente —en ocasiones en una misma persona— el poder económico y político que se beneficia de la explotación del campesinado, y que maneja un sinnúmero de mecanismos propios y ajenos para asegurar el conformismo o mantener latentes las situaciones conflictivas. Estado y caciques han logrado dividir y atomizar al campesino, evitando u obstaculizando todo intento organizativo que escape de su control y amenaza —aunque sea mínimamente— sus intereses. Ideológicamente, el

campesinado ha sido entrenado para responder en forma individual a los problemas que sufre como clase. Además, sistemáticamente se ha enfrentado a mecanismos que le ocultan su realidad y que tergiversan la información sobre su medio.

La realidad anterior, sin embargo, no está libre de contradicciones. El ritmo de crecimiento de la producción está disminuyendo en forma alarmante, la demanda de mano de obra para el trabajo campesino se ha contraído notablemente, y el deterioro del nivel de vida del campesinado es cada vez más palpable. Y son precisamente estas contradicciones las que permiten vislumbrar posibilidades de cambio en la estructura agraria imperante, así como programas educativos que refuercen y potencialicen esos cambios posibles.

### III. LA UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN EL CAMPO

Es ya un lugar común el hecho de que el medio rural en América Latina se encuentra ínfimamente dotado de oportunidades educativas, tanto en cantidad como en calidad, y que los problemas de deserción, reprobación, falta de asistencia y pobre aprovechamiento son mayores en este medio que en las ciudades. Ya no nos causan asombro afirmaciones tales como la de que "existe una brecha menor en la capacidad de formar fuerza de trabajo de alto nivel entre el Distrito Federal y los Estados Unidos que entre el Distrito Federal y el estado de Oaxaca u otros similares a él" (Myers, citado en Mir, 1971: 10).

En parte, esta realidad es debida al hecho de que el Estado no destina los mismos esfuerzos por ofrecer educación en cantidad y calidad suficiente a aquellas zonas que poseen poca capacidad de presión para obtenerla, de manera que cuando les llega la educación ésta ya se ha expandido suficientemente en zonas más estratégicas desde el punto de vista económico y político.

Pero nosotros sostenemos adicionalmente que a la escasez y a la mala calidad de la oferta educativa, las zonas campesinas *no* responden con igual entusiasmo y constancia a la poca educación que se les ofrece. Y sostenemos que esto se debe a que la educación formal *no ha probado* su utilidad respecto a las necesidades de la vida del campo. A los campesinos a que hacemos referencia en este estudio, les interesa la escuela para sus hijos en la medida en que ésta les enseña a leer, escribir y hacer las operaciones matemáticas básicas para que puedan defenderse en el futuro; o bien en la medida que aspiren y *consideren viable* para sus hijos un empleo urbano. Esto último depen-

derá, a su vez, del grado de contacto que el campesino tenga con el mundo exterior y de su propia situación socioeconómica y escolar.

Presentamos a continuación los estudios que nos proporcionan los datos que nos llevaron a plantear la hipótesis anterior:

Mir (1971) encontró que la urbanización es la principal determinante de la eficiencia de las escuelas primarias, y que la reducción en la proporción de la fuerza de trabajo que se dedica a la agricultura “no sólo está asociada al incremento de la proporción de la población expuesta a mejores y más completos servicios educativos, sino también al aumento de la escolaridad en las mismas zonas rurales” (*ibíd.*: 29). Es, por tanto, el contacto con el mundo urbano y con el trabajo industrial el que explica el aumento, no sólo de la oferta, sino también de la eficiencia de la educación formal.

En un estudio sobre sistemas educativos en América Latina, Pearse (1972) encuentra que en Colombia la transmisión de la escolaridad fracasa fuera de los núcleos urbanos. A pesar de que las familias rurales aceptan ya la escuela, “... La demanda del campesino por [la misma] carece de una dimensión de poder, y contribuye poco a la intención agregada del sistema” (*ibíd.*: 70).

Una evaluación de los efectos de un modelo de educación radiofónica formal para niños en la zona indígena de la Sierra Tarahumara (Schmelkes, 1972), nos permitió concluir que las variables que más influyen en el hecho de enviar o no a los hijos a la escuela son la escolaridad del padre, el grupo étnico al que pertenece y el costo de oportunidad que esto significa para la familia. Y es que la “mayoría de las ocupaciones (que se desempeñan en la Sierra Tarahumara) no exigen una aplicación de los conocimientos adquiridos en la escuela más allá de los conocimientos más elementales impartidos durante la alfabetización. Incluso para la mayoría de estas ocupaciones, ni siquiera la alfabetización es un requisito indispensable” (*ibíd.*: 22) De esta manera, no encontramos una relación entre la escolaridad del padre y su ocupación. Incluso, dicotomizando a la población entre alfabetas y analfabetas, el grado de asociación no resulta significativo. Por tanto, los conocimientos adquiridos en la escuela no son útiles para cambiar de ocupación dentro de esta zona. Así, por ejemplo, de los padres que se dicen alfabetas o que afirman haber cursado algunos grados de primaria, el 13% señala que nunca lee. Sólo el 9% lee algo relacionado con su trabajo. El resto lee material que recibe esporádicamente. Sólo el 10% lee diariamente. Algo similar sucede con la escritura: el 11% de los alfabetas o escolarizados escriben por exigencias de su trabajo, en tanto que el 13% no escribe nada. El resto escribe cartas o recados, o lo hace por diversión. Únicamente el 5% escribe diariamente. De la misma manera, únicamente dos de los egresados de las escuelas ra-

diofónicas entrevistados, que viven en la sierra, se ven en la necesidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela. Por tanto,

... no negamos que las escuelas radiofónicas puedan estar desempeñando una función de movilidad individual. Lo que sí parece claro es que esto no tiene posibilidades de suceder dentro de la misma comunidad de origen; para experimentar una movilidad ocupacional, el individuo se ve forzado a salir de la comunidad (*ibid.*: 26).

Un estudio llevado a cabo en una comunidad rural cercana a la ciudad de México (Campos, 1973) concluye que las variables que más influyen sobre la escolaridad están en relación con las condiciones familiares, la opinión de los padres sobre la conveniencia de que sus hijos acudan a la escuela, y el contexto urbano. La causa más frecuente de la deserción escolar es la urgencia por contribuir al sostenimiento familiar. Por otra parte, la opinión favorable de los padres respecto al estudio de sus hijos tiene, como una de sus causas, el cambio de ocupación paterna. La autora encuentra que la escolaridad no ha influido sobre la emigración y la ocupación. Por el contrario, la emigración y el cambio de ocupación sí han elevado la escolaridad. "Se detectaron algunos casos en los que la escolaridad sí influía, por ejemplo, a través del 'efecto certificación' que permite... obtener empleo en la industria y posteriormente llegar a ser obreros calificados... Dicho efecto ocurre principalmente en los centros urbanos, por lo que *sólo beneficia a quienes consiguen empleo fuera de su comunidad de origen*" (*ibid.*: 20; subrayado nuestro).

Por tanto, podemos ver que incluso en las zonas rurales que se encuentran cercanas a una gran ciudad, la escolaridad prueba su utilidad únicamente en el caso en que el egresado emigre a la ciudad y consiga empleo.

Un estudio sobre la deserción en escuelas rurales de una provincia de Argentina (Tobin, 1974) encuentra nuevamente que la proximidad de las escuelas a los centros urbanos es, en última instancia, el factor que determina la mayor eficiencia de las mismas. Encuentra también que el factor que tipifica mejor al desertor es la necesidad de trabajar, aunque también influyen el ingreso tardío y el nivel socioeconómico. Los resultados de este estudio llevan a la autora a afirmar que:

... el motivo por el que un buen número de padres de familia descuidan la educación de sus hijos es la desilusión que les ha causado la escuela... En extensas ... los niños abandonan la escuela el día que cumplen la edad obligatoria fijada

por la nación, cualquiera que sea el grado en que se encuentran. No consideran los padres que la educación que reciben sus hijos sea relevante para la vida que llevan. . ." (*ibid.*: 63).

Una investigación que realizamos tendiente a determinar las necesidades de educación posprimaria en una comunidad rural de México (Guzmán y Schmelkes, 1976) refuerza muchos de los hallazgos anteriores. El grupo de campesinos con tierra es el que tiene inscritos en primaria a todos sus hijos en edad escolar. Lo contrario sucede con los campesinos que carecen de tierra. Además, en lo que se refiere a la educación de los hijos, el grupo de no campesinos resulta favorecido respecto al de campesinos. Se encuentra una correlación significativa entre la escolaridad promedio de los mayores de 14 años y la cantidad de crédito que solicita el jefe de familia, así como con el tipo de tecnología empleada para la producción.

De 124 adolescentes entrevistados, 64 no habían terminado la primaria debido a la necesidad de trabajar, a la carencia de recursos económicos y, en algunos casos, a la falta de salud y capacidad mental para permanecer en la escuela.

La mayoría de los egresados de la primaria se encontraban trabajando o estudiando fuera de su comunidad de origen. Únicamente fue posible localizar al 37% de una muestra aleatoria seleccionada de la lista de egresados proporcionada por la escuela. De éstos, más de la mitad no continuaron estudiando por carencia de recursos económicos o porque tenían necesidad de ayudar a sus padres a sostener la economía familiar. Y esto a pesar de que el promedio de ingreso familiar anual de las familias de los egresados de primaria es de más del doble que el correspondiente al resto. La educación formal no reportó a la mayoría de los egresados ningún beneficio directo con relación a las labores que desempeña, o bien sólo les sirvió parcialmente en cuanto que les dotó de conocimientos básicos que hubiesen podido adquirir en menos tiempo.

Por último, encontramos que la mayoría de los adolescentes no demuestran muchos deseos de emplear más tiempo de sus vidas en un aprendizaje de tipo formal.

... Los que tienen aspiraciones de seguir estudiando, preferirían algún tipo de carrera corta, de tipo práctico y que no llevara mucho tiempo... Este tipo de aspiraciones están asociadas con el deseo de salir cuanto antes de la población... [donde] solamente el 47% de la PEA tiene trabajo permanente (*ibid.*: 63).

Son también particularmente ilustrativos los resultados de un estudio llevado a cabo en una zona rural donde se ha establecido un

gran complejo industrial (Schensul y Muñoz, 1976). Sus resultados nos hacen ver que la población de una escuela primaria ubicada en una comunidad rural cuya población trabaja en una tercera parte en las fábricas, se ha cuadruplicado en las últimas dos décadas. Esta expansión se debe sólo en parte al crecimiento natural de la población. Su causa fundamental se encuentra en el hecho de que la educación ha adquirido una nueva importancia para los obreros de las fábricas y para los campesinos tradicionales. Sin embargo, encuentran dificultades para que sus hijos continúen estudiando la secundaria, cuando las fábricas empiezan ya a pedir como requisito el certificado de secundaria para entrar a trabajar. Por tanto, los hijos de los habitantes de esta población se enfrentarán a dificultades para encontrar un trabajo en el sector industrial, a pesar de haber concluido su educación primaria.

Realizamos un estudio sobre la utilidad del alfabetismo entre campesinos temporales que participan en un programa de aumento de la productividad agrícola (Schmelkes, 1979b), que nos permitió concluir que el alfabetismo "tiene una utilidad prácticamente nula para el campesino minifundista temporalero que no ha tenido oportunidad de participar en un programa de desarrollo agrícola" (*ibíd.*: 280). Entre los campesinos que sí participan en el programa, encontramos que el alfabetismo los dota de ciertas características que les permiten aprovechar el programa para aumentar sus niveles de conocimientos técnicos, sociales y políticos, comprender críticamente su realidad y "modernizar" en mayor grado su producción. Sin embargo, y dada precisamente la realidad *estructural* del campesino, el alfabetismo parece inoperante—incluso en este caso— como un instrumento para que éste mejore sus niveles de producción, consumo y comercialización, así como para cubrir la necesidad que éste tiene de vender su propia fuerza de trabajo para complementar sus ingresos. Estas condiciones dependen de variables relacionadas con la posición que ocupa el campesino en la estructura agraria nacional, ante las cuales el alfabetismo demuestra tener poca efectividad.

Los resultados de los estudios anteriores nos llevan nuevamente a resaltar la inutilidad de la escuela tradicional para las zonas rurales, cuando en éstas es escaso el contacto con el mundo urbano e industrial y bajas las aspiraciones o las posibilidades de conseguir un empleo no agrícola.

Es necesario recurrir nuevamente a la caracterización estructural del campesinado latinoamericano para entender este fenómeno. Hablamos de una población que, en primer lugar, se encuentra entre los sectores de más bajos ingresos y, por tanto, en condiciones crónicas de pobreza. En segundo lugar, se trata de familias que requieren el mayor trabajo familiar que puedan conseguir. En tercer lugar, se trata

de una población que realiza un trabajo eminentemente manual, que no supone una calificación mayor de la que de hecho ya posee la población rural actual. Por último, se trata de una población cuyos rasgos culturales difieren de los urbanos occidentales; rasgos que nuestras escuelas ignoran y desprecian (*cf.* Petty *et al.*, 1979: 7-9).

Esta realidad ha llevado a Egginton y Ruhl (1976: 36) a afirmar que “la razón principal de la falla de las escuelas [rurales] parece haber sido su incapacidad para impartir las habilidades prácticas necesarias para el mejoramiento del individuo en la sociedad rural”, y a Petty (1979: 10) a concluir que el principal defecto de la educación rural en nuestros países es su funcionamiento aislado e independiente de programas de desarrollo rural integrados.

Si consideramos la educación como una variable *dependiente* de procesos más amplios de cambio y desarrollo, podremos comprender mejor por qué la escolaridad se convierte en un instrumento necesario para sobrevivir en una sociedad occidental y urbana. Por tanto, a medida que se intensifique la inmersión y el contacto con esta cultura urbana, aumentará también la utilidad potencial de la escolaridad. Como tal, la educación no tiene poder explicativo del cambio o del desarrollo, ni la capacidad de promoverlo. El cambio depende de otro tipo de factores.

Así por ejemplo, aunque es verdad que el alfabeto, por su propia destreza, tiene acceso a leer, a enterarse, y por tanto a comprender mejor su medio y su sociedad, el que se le proporcione esta información, o llegue al alfabeto en forma veraz, no depende de que el individuo sea o no alfabeto. De la misma manera, aunque es cierto que el alfabeto tendrá mayor capacidad de exigir pagos y cobros correctos, y por tanto de evitar la explotación por ese concepto, no puede olvidarse que con esto logrará sólo modificar los mecanismos más superficiales y periféricos del intercambio desigual y de la transferencia de valor. Los problemas centrales, los verdaderamente importantes, no podrán cambiarse por el solo hecho de conocer el alfabeto (Schmelkes, 1979b: 258).

Por tanto, extender la escolaridad básica a toda la población no implica potenciar una mejor distribución de la riqueza, ni un mayor nivel de desarrollo, ni una mayor apertura al cambio. Esto depende de otros factores. En una sociedad inequitativa y dependiente, la escolaridad parece aumentar sólo la capacidad de sobrevivir en un mundo urbano.

#### **IV. EFECTOS DE ALGUNAS INNOVACIONES EDUCATIVAS DESTINADAS A LA POBLACIÓN CAMPESINA**

El crónico rezago educativo de las zonas rurales, y las realidades anteriormente descritas acerca de la inutilidad de la educación formal en estas zonas, ha llevado a muchos planificadores a proponer nuevos enfoques y métodos de educación campesina. Los métodos y enfoques que más han proliferado en nuestros países son los que podríamos englobar en el ya conocido concepto de "educación no formal", que ha sido definida más por lo que no es que por lo que es:

... cualquier tipo de actividades educativas organizadas y sistemáticas llevadas a cabo fuera del sistema educativo formal, y diseñadas para satisfacer necesidades específicas de aprendizaje de determinados subgrupos de la población... En otras palabras, cualquier programa educativo que no forma parte del currículum ordinario, y que permanece al margen de los sistemas de exámenes, créditos y certificados, es considerado no formal ... (ICED, s/f).

Idealmente, se espera que esta instrucción más práctica y más importante para el trabajo, ofrecería a los campesinos las habilidades que necesitan a fin de mejorar sus posibilidades sociales y económicas. Los estimularía también a incrementar su participación en la sociedad y a obtener su parte de los beneficios del sistema político (Eginton y Ruhl, 1976: 36).

Una revisión del material bibliográfico que nos sirvió de fuente para este trabajo nos indica que las innovaciones educativas destinadas a la población campesina bajo este enfoque de educación no formal caen dentro de tres categorías fundamentales: 1) aquellas que pretenden ofrecer a los campesinos adultos la educación básica y general útil para el trabajo, y que no consiguieron en la escuela; 2) aquellas que fundamentalmente pretenden capacitar técnicamente a los campesinos para el desarrollo de actividades productivas; y 3) aquellas que fundamentalmente se han preocupado por ofrecer al campesino una capacitación eminentemente sociopolítica; es decir, proporcionar al campesino elementos de conocimiento, comprensión y análisis de su realidad para que pueda emprender acciones de transformación de la misma. Es necesario indicar que estas categorías no constituyen tipos ideales, y que a menudo encontramos programas que manejan una combinación de enfoques educativos.

Expondremos a continuación los resultados de nueve evaluaciones sobre los efectos de innovaciones educativas que pueden ser ubicadas dentro de alguna de estas tres categorías, o, en ocasiones, dentro de dos de

ellas. Es necesario reiterar, sin embargo, que nos encontramos limitados por el material disponible. Encontramos en nuestra fuente principal de datos (la *Revista del Centro de Estudios Educativos*) un mayor número de proyectos descritos que de programas evaluados. Nuevamente indicamos que las evaluaciones no presentan enfoques o metodologías que permitan la comparación de los resultados. Esto necesariamente restringirá las conclusiones que de ahí se puedan derivar.

### A) Capacitación básica o general

McAnany (1975) intenta una síntesis de los efectos de las escuelas radiofónicas en las zonas rurales de América Latina. Lo primero que nos llama la atención es la dificultad de conocer los logros de estas experiencias, pues como dice el autor, si se pregunta a los directores de un proyecto:

“¿Qué han hecho?”, podrán responder presentando estadísticas, programas radiales, población inscrita, perspectivas, etc. Si, en cambio, se les pregunta: “¿Qué han logrado?”, su respuesta podrá ser totalmente distinta, y provocar en ellos ansiedad y excusas (*ibíd.*: 14-15).

Al parecer, las escuelas radiofónicas, tan difundidas en nuestros países, no logran, por diversos motivos, mantener el interés de los alumnos. En Brasil, el golpe militar de 1964 influyó en la motivación de campesinos y personal, y se reflejó en la matrícula, que descendió de 111 066 a 30 920 en 1966. En Colombia se ha observado también un decrecimiento de alumnos (*ibíd.*: 16).

Por otro lado, sus efectos parecen ser menores a los esperados. En Honduras, el efecto en 10 años sobre la alfabetización de campesinos adultos resulta ser desilusionantemente pequeño si se le compara con las cifras globales de analfabetismo rural. Se mejora el alfabetismo de 7 000 personas, pero existe medio millón de analfabetas rurales. En Brasil, con una audiencia potencial de 40 millones, se inscriben en las escuelas radiofónicas sólo 40 000 (*ibíd.*: 16-19).

White y Núñez (1978) evalúan los resultados de un proyecto de educación no formal rural a base de juegos de destreza y de simulación en Ecuador. Se pretendía que la información pudiera ser usada directamente por los habitantes del área rural en sus propias comunidades y en su vida diaria. Los resultados del proyecto permiten atribuir a estos juegos algunos avances en las destrezas adquiridas en lectura y matemáticas. Sin embargo, en el transcurso del tiempo se observó en todas las comunidades una pérdida de interés (deserción), debida fundamentalmente a

las exigencias del trabajo rural. Este hecho lleva a los autores a concluir que "una comunidad (que sea elegida para este modelo de educación no formal) debe tener una base económica sólida... Esto garantiza cierto *standard* de vida para sus habitantes y... asegura que el sector más productivo de la población... no se vea obligado a abandonar su comunidad para buscar trabajo en otro lugar..." (*ibíd.*: 96).

Observamos, por tanto, que la educación básica y general destinada a adultos campesinos adolece de los mismos defectos que la educación formal tradicional, al menos cuando opera en forma aislada de otros procesos de cambio o desarrollo en el medio rural. Además, resultan evidentes sus efectos selectivos, de manera que estos programas parecen tener mayores posibilidades de éxito entre individuos y en localidades más favorecidas desde el punto de vista económico con un contacto mayor con el mundo urbano.

## **B) Capacitación técnica**

Una investigación que pretendía evaluar los efectos educativos de un programa de aumento de la productividad agrícola en una entidad de la República (Schmelkes, 1979a) nos permitió concluir que, en cinco años de funcionamiento, el programa no logró los efectos económicos propuestos (el aumento de la productividad de maíz y, consecuentemente, del ingreso del campesino; la diversificación de los cultivos, la disminución de la emigración temporal en busca de trabajo y el aumento del empleo en la agricultura). Ahora bien, el único objetivo educativo explícito de este programa es el de la elevación de los conocimientos técnicos entre los campesinos participantes. Y, sin embargo, el análisis de los mecanismos educativos que maneja el programa para lograr un aumento en estos conocimientos entre sus socios nos ha indicado que éstos no han funcionado en forma adecuada, y que difícilmente podríamos atribuir los efectos educativos encontrados a los insumos educativos explícitamente manejados. Los cambios educativos que podrían ser atribuibles al programa parecen ser consecuencia de la práctica organizativa implícita en el funcionamiento de los grupos campesinos participantes. Los efectos directos del programa se dan precisamente sobre aquellas características educativas que más se relacionan con la práctica que éste exige: las conductas técnicas, los conocimientos administrativos y la actitud hacia la organización. Podemos suponer que los cambios más efectivos son aquellos que se derivan de los cambios que el campesino realmente experimenta en su forma de llevar a cabo su proceso productivo. Sin embargo, si bien el programa evaluado logra afectar las características educativas de sus beneficiarios, no puede evitar hacerlo en forma selectiva. Así resul-

tan mayormente beneficiados los campesinos que gozan de mayores niveles económicos, que viven en comunidades mayores y mejor dotadas de servicios y que han tenido oportunidades previas de obtener conocimientos escolares mínimos y, en general, acerca de la sociedad (*ibíd.*: pp. 27-29).

Con respecto a los efectos de la capacitación técnica que se ofrece a campesinos que han emigrado en busca de empleo a las ciudades, resulta iluminador un estudio sobre el papel de la educación no formal (entrenamiento) en el empleo y el ingreso de la población obrera de Ciudad Guayana (La Belle, 1974). El autor encuentra que “tanto la educación no formal como la educación formal relacionadas con la producción tienen un impacto mínimo sobre el ingreso mensual de empleados y obreros... La estructura de recompensas [de] las compañías... atiende más a la escolaridad formal que a los cursos de preparación para el trabajo asociados con la educación y el entrenamiento extra-escolares” (*ibíd.*: 58).

Muy relacionado con el estudio anterior están los datos de Bruno y Van Zeyl (1975) sobre Venezuela. Los autores indican que las escuelas otorgan certificados y diplomas que los empleadores, por su parte, también exigen. La renuncia de éstos a cejar en su exigencia reduce el espacio institucional para introducir alternativas educacionales. Pueden instituirse programas educativos que, al margen de la educación formal, preparen, por ejemplo, mecánicos en automotores. Pero si existen escuelas sobre esta misma especialidad que extiendan diplomas, ellas acabarán pronto por dominar el mercado de trabajo. Históricamente, la certificación ha ganado siempre la batalla a otros tipos de enseñanza (*ibíd.*: 11).

De los estudios anteriores podemos extraer dos tipos de conclusiones. Primero, que en el medio rural parece ser que una práctica productiva diferente produce mayores resultados en cuanto a la capacitación técnica que los programas de entrenamiento agrícola aislados de las posibilidades reales de la aplicación efectiva de estos conocimientos. Segundo, que los programas de entrenamiento no formales resultan de poca utilidad para que los campesinos que emigren obtengan mejores empleos en las ciudades.

### **C) Capacitación social**

Gajardo evaluó un programa de capacitación sindical a campesinos en Chile bajo el régimen de la Unidad Popular. Su estudio evaluó específicamente el efecto de los cursos a cuadros campesinos intermedios dentro de un programa de capacitación campesina que fue concebido como un apoyo al proceso de sindicalización, inserto en el contexto de la política agraria de ese régimen. Concluye que los cursos, más

que modificar la conciencia campesina, actuaron como “un elemento sistematizador formalizador de la conciencia, así como un mecanismo de información y expresión campesinas... Logró apuntar hacia una racionalización de la práctica campesina, pero no a la visualización de la realidad desde una perspectiva de clase” (*ibid.*: 53). Esto último, concluye la autora, sólo se podrá lograr a través de la acción del movimiento campesino por hacer prevalecer sus intereses. No obstante, el curso “constituyó un mecanismo eficaz que suministró a los campesinos información político ideológica y un aparato conceptual básico que les permitió interpretar determinadas experiencias históricas en forma global” (*ibid.*).

Tenemos, pues, que los cursos rindieron sus efectos, pero que éstos fueron inferiores a los esperados, a pesar de que operaron en un contexto en que los insumos educativos reforzantes del contenido impartido en los cursos estaban presentes en diversos aspectos de la vida sindical y campesina.

McAnany (*op. cit.*) reporta sobre los efectos de capacitación social de las escuelas radiofónicas. En Ecuador existe poca o ninguna relación entre la participación en las escuelas radiofónicas y la participación en la comunidad local. En Honduras, en cambio, las escuelas parecen haber tenido algún impacto en la creación de comunidades más dinámicas. “Pero también es verdad que [los miembros de las escuelas radiofónicas son] individuos relativamente mejor educados, con un estatus más alto en su comunidad y, generalmente, una mejor situación económica que los demás” (*ibid.*: 17).

Parece ser, por tanto, que los efectos sociales dependen del enfoque del programa de que se trate. Cuando se logran, sin embargo, resultan ser selectivos y beneficiar al sector ya de por sí más privilegiado de las poblaciones rurales.

Egginton y Ruhl (1976) evalúan los efectos educativos de un programa de ayuda técnica inserto en la Reforma agraria colombiana. Este programa, además de ofrecer los servicios básicos de ayuda técnica, busca crear en el campesino una conciencia de su propio poder y capacidad para modificar su estatus tradicional. Concluyen los autores que la participación en la Reforma agraria tiene su mayor impacto en las expectativas de los campesinos. Este impacto, sin embargo, no se debe a los cursos en los que han participado, sino a la participación en la Reforma agraria general. También aumenta el potencial de liderazgo, y este efecto sí se asocia con los cursos, aunque no conocemos la relación de causalidad entre ambas variables. Lo mismo es cierto del efecto de la reforma sobre la participación del campesino en actividades cívicas solidarias. La participación en la reforma agraria ha tenido como efecto una movilización mayor del campesino. Sin embargo, ésta no satisface

las necesidades económicas del campesino y, por tanto, éstos tienen menos confianza en el sistema político. Como indican los autores:

Debe tenerse presente la posibilidad de que este tipo de educación no formal pueda contribuir únicamente, a lo sumo, a fomentar la movilización social y la participación política. Podría ser simplemente otra fuerza movilizadora, como la educación formal. Por tanto, es probable que la satisfacción de los campesinos en lo económico y el logro de su apoyo a favor del sistema político sólo puedan obtenerse si se recurre al expediente, políticamente más difícil, de redistribuir la tierra... Apenas se han modificado los patrones básicos de tenencia de la tierra... Lo único cierto hasta la fecha es que la alternativa de educación no formal sólo ha tenido éxito en promover la movilización, mas no en satisfacer en lo económico a sus participantes (*ibid.*: 57-58).

Resulta, entonces, que mientras no se recurra a la solución de las causas verdaderas de los problemas agrícolas, los programas de capacitación social tendientes a obtener apoyos políticos no tienen posibilidades de éxito. Sus resultados parecen ser incluso contraproducentes, pues a la vez que se elevan las expectativas, aumenta la inconformidad por la incapacidad del programa evaluado de satisfacer los problemas económicos fundamentales.

Un estudio que llevamos a cabo en una comunidad marginal urbana sobre los efectos de la capacitación social a través de los medios masivos (boletín y festival popular) destinados a la población recién inmigrada del campo (Schmelkes y Salinas, 1977), nos permitió concluir que, a pesar de la gran popularidad y aceptación de los medios evaluados, ninguno de los dos cumplieron sus objetivos de proporcionar información sobre la labor promocional de la colonia. Es probable que la explicación de esto sea el hecho de que los medios aislados, sin el refuerzo de otro tipo de actividades, tienen en sí pocas posibilidades de éxito. Los medios evaluados tampoco probaron su utilidad para motivar a la población a participar en grupos promocionales. Ésta se ha dado, más bien, gracias a la comunicación personal. Asimismo, no encontramos relación entre la exposición a los medios y la conciencia crítica y demás valores (solidaridad, organicidad, participación) que pretende promover la institución evaluada. En cambio, encontramos que, sin que la institución lo pretendiera, los medios sí refuerzan informativamente la labor promocional propiamente tal, lo cual nos llevó a concluir sobre la existencia de un potencial de los medios de comunicación para apoyar con información y suministrar conocimientos a la población que se encuentra ya involucrada en actividades promocionales.

Por tanto, puede decirse que la educación social en forma abierta y aislada de otros procesos organizativos tiene pocas posibilidades de lograr los efectos pretendidos. En cambio, parece resultar útil como elemento de refuerzo informativo de conocimientos a los individuos que se encuentran participando en forma organizada en algún proyecto específico de acción común.

Un estudio evaluativo llevado a cabo por Guzmán y otros (1978) de una agencia de desarrollo rural que promueve la formación de grupos campesinos, proporciona asistencia técnica, avala sus créditos y los capacita para que funcionen en forma organizada y solidaria, reportó los siguientes resultados.

Los efectos económicos pretendidos (elevación del nivel de vida e instauración de una relación de interdependencia con el exterior) sólo se logran en donde se combinan buenos servicios infraestructurales, tierras fértiles, personas con recursos suficientes para la producción, mecanismos adecuados de comercialización y apoyo de las autoridades locales. En cambio, los efectos propiamente sociales del programa se logran en situaciones en donde los pocos excedentes de la producción y comercialización se canalizan solidariamente hacia el beneficio de toda la comunidad. Así "... los grupos que encuentran mayores dificultades ecológicas e infraestructura de servicios más pobres, son los más educados en aquellos aspectos que probablemente corresponden menos a los valores de una economía capitalista... Esto significa que la promoción actúa como un agente catalizador de elementos preexistentes, incluso en la dimensión de las actitudes y los valores" (*ibíd.*: 42).

El proyecto logra elevar la racionalidad económica de los campesinos más beneficiados, pero, al parecer, mantiene los valores de solidaridad y la conciencia de su situación de explotados entre los campesinos más pobres.

Los datos anteriores nos conducen a plantear como conclusiones hipotéticas las siguientes:

Las innovaciones educativas que podemos englobar dentro del enfoque de educación no formal y que se han llevado a cabo en América Latina, han tenido, en todos los casos, efectos tenues, poco superiores a los que se han reportado de la propia escolaridad formal. Esto es cierto sobre todo cuando la educación permanece aislada de programas de modificación de la estructura económica y social en la que se encuentra el campesino. Pero incluso cuando la educación se vincula a procesos de desarrollo económico, éstos en sí se encuentran tan limitados por la propia situación estructural del agro en América Latina que, dados sus escasos efectos en el terreno propiamente económico, tienen también efectos no deseados, y en ocasiones nulos, sobre la educación de los participantes.

En este trabajo hemos eliminado las evaluaciones sobre las innovaciones de educación rural que se han llevado a cabo en Cuba, pues nos ha interesado caracterizar la educación rural precisamente dentro del capitalismo dependiente. Pero resultan iluminadoras algunas de las conclusiones a las que llegan Carnoy y Werthein (1977) en su estudio sobre la educación en este país. Ellos concluyen que el cambio de énfasis de la educación cubana de la ciudad al campo, y de la universidad a la educación básica, ha correspondido siempre con las necesidades del proceso económico de Cuba, y han sido posibles, tanto en su concepción como en sus efectos, gracias precisamente a la previa intervención directa en la economía por parte del Estado. En cambio, bajo el sistema de capitalismo dependiente, y dada la forma de articulación que guarda el sector campesino con la economía dominante, las modificaciones económicas que pueden proponerse desde el Estado o desde la iniciativa privada estarán condenadas a mantenerse en la problemática periférica del sector rural, y encontrarán pronto limitaciones fuertes a sus proyectos de desarrollo. Las consecuencias de esta realidad sobre los logros educativos de estos programas surgen evidentemente en los estudios que acabamos de reseñar.

Si bien es cierto que los efectos de la educación sobre el mejoramiento de las condiciones de vida del sector rural son escasos, esta realidad se vuelve aún más aguda si consideramos los efectos de la educación, tanto formal como no formal, sobre los individuos que emigran a la ciudad en busca de trabajo. En primer lugar, nos encontramos con que los campesinos han recibido tarde los beneficios de la educación formal y no formal; es decir, les ha llegado cuando en la ciudad ya se han elevado artificialmente los requisitos escolares y educativos para conseguir empleo. En segundo lugar, resulta que los programas de educación no formal, que a menudo son los únicos a los que tiene acceso un campesino adulto recién llegado a las zonas urbanas, no son útiles en el mercado de trabajo, ni para conseguir un empleo, ni para ascender ocupacionalmente dentro de la institución empleadora.

Algunos de los estudios que hemos incluido en este trabajo parecen darnos ciertos indicios de que los efectos de los programas educativos destinados a campesinos se ven potenciados cuando éstos implican una *práctica económica* o *social* distinta. Incluso, al parecer, las modificaciones de las prácticas económicas o sociales resultan ser más educativas, en sí, que los programas de educación sistemática que los acompañan.

Por último, los resultados que hemos tratado de presentar en este último apartado nos parecen estar indicando que el campesinado al que desde un principio nos hemos estado refiriendo en este trabajo

(el campesino minifundista de subsistencia e infrasubsistencia) se encuentra siempre en desventaja respecto a sus logros educativos en relación a otros campesinos de su comunidad o zona que se encuentran en mejor posición socioeconómica. Los efectos de la educación destinada a campesinos, sea ésta formal o no formal, parecen siempre operar en forma selectiva. Responden más a estos programas los campesinos más educados, que se encuentran en mejores posiciones socioeconómicas y que viven en comunidades mejor dotadas de servicios. Los campesinos pobres, el sector verdaderamente mayoritario de nuestra población rural, encuentran en los programas educativos poca utilidad y escasas ventajas. Incluso encontramos recomendaciones en el sentido de que si lo que se persigue es el éxito de los programas educativos, éstos deben ubicarse en localidades que propiamente se escapan de la definición de campesino que nosotros hemos adoptado.

## V. REFLEXIONES FINALES

Podemos, a partir de los resultados de los estudios analizados en este trabajo, regresar —si bien nuevamente a nivel hipotético, aunque consideramos que con mayor fuerza— al planteamiento inicial: la educación rural, y aquí incluimos tanto la forma tradicional como la no formal innovadora, no ha probado su utilidad para la vida cotidiana de los campesinos de subsistencia e infrasubsistencia. Y podemos plantear nuevamente, con mayores argumentos de apoyo, que la explicación a este fenómeno la podemos encontrar, en última instancia, en la relación que guarda este sector del campesinado con el sistema capitalista dominante. Resulta, al parecer, que dada la inviabilidad del modo de producción campesino, cualquier intento de modificarlo superficialmente, y cualquier intento por impartir educación dentro de este contexto, resulta inviable.

Ahora bien, es indudable que mientras la educación básica siga definiéndose como única y uniforme a nivel nacional, el campesinado seguirá sintiendo los efectos de poca utilidad y desigualdad de la educación formal que se pusieron en evidencia en la tercera parte de este trabajo.

No obstante, existen indicios interesantes en los resultados a los que llegan los estudios aquí analizados, de que es posible lograr una mayor eficiencia y eficacia de los programas de educación rural destinada a los campesinos pobres. Estos resultados nos indican precisamente que la educación tiene un importantísimo efecto *reforzador* de programas efectivos de desarrollo económico y de cambio social. No tiene caso, por tanto, seguir multiplicando programas innovadores en el medio rural que no tengan como su aspecto central de acción, la mo-

dificación de la realidad económica y social del campesinado destinatario. Estos programas son los que deberán impulsarse, y en ellos es necesario incorporar, en forma integral y correspondiente, proyectos de educación sistemática y sobre todo *informal* de refuerzo.

Ahora bien, estos programas modificadores de la realidad económica y social del campesinado deberán tomar como base las contradicciones inherentes a las relaciones entre la economía dominante y el modo de producción campesino. Sólo este tipo de programas podrá escapar de caer en transformaciones periféricas, poco trascendentes, de la economía campesina, y podrá, por tanto, esperar una relación efectiva entre el programa de transformación y los esfuerzos educativos.

Es evidente que es necesario impulsar la investigación sobre la relación entre la educación y la realidad rural, para de esta manera poder plantear con mayores niveles de certeza las alternativas viables de educación rural que esquiven la problemática que aquí hemos tratado de esbozar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Appendini, R. y V. Almeida**

1976 "Agricultura capitalista y agricultura campesina en México: diferencias regionales en base al análisis de datos censales", en Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia. *Capitalismo y Campesinado en México: estudios de la realidad campesina*. México, SEP-INAH, pp. 29-68.

**Bruno, J. y C. J. Van Zeyl**

1975 "Innovación Educativa e Ideología Social en un Sector de Venezuela", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. V, núm. 1, pp. 9-32.

**Campos, Margarita**

1973 "Escolaridad oportunidades económicas y migración (Estudio de caso de una comunidad del Acolhuan Septentrional)", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. III, núm. 2, pp. 9-23.

**Carnoy, M. y J. Werthein**

1977 "Cambio económico y reforma educativa en Cuba", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 1, pp. 9-38.

**Díaz, Erasto**

1977 "Notas sobre el significado y el alcance de la economía campesina en México", en *Comercio Exterior*, vol. XXVII, núm. 12, pp. 1429-1438.

**Egginton, E. v M. Ruhl**

1976 "Programas de desarrollo social y las expectativas campesinas: la experiencia de Colombia", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VI, núm. 3, pp. 35-67.

**Gajardo, Marcela**

1974 "Capacitación sindical y conciencia campesina", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. IV, núm. 2, pp. 29-55.

**González Rodríguez, Oscar**

1977 "Economía política de la estructura agraria mexicana", en *Comercio Exterior*, vol. XXVII, núm. 12, pp. 1447-1456.

**Guzmán, J. T. y S. Schmelkes**

1976 "Posibilidades y limitaciones de una reforma de la educación en áreas rurales (Inferencias a partir de un estudio en México)", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VI, núm. 2, pp. 55-74.

**Guzmán, J. T. C. Casanueva y J. Martínez**

1977 "Efectos Educativos y sociales de un programa de desarrollo rural en dos regiones de México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 4, pp. 21-45.

International Council for Education and Development

s/f "Non-formal education for rural development", Essex Conn, mimeo.

**La Belle, Thomas J.**

1974 "Impacto de la educación no-formal sobre el ingreso en la industria: Ciudad Guayana, Venezuela", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. IV, núm. 4, pp. 37-65.

**Mir, Adolfo**

1971 "Determinantes económicas de las desigualdades interestatales en logros educativos en México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. I, núm. 1, pp. 9-35.

**McAnany, Emile**

1975 "Impacto de las escuelas radiofónicas de América Latina en la educación: una perspectiva evaluativa", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. V, núm. 2, pp. 9-25.

**Palerm, Angel**

1977 "Sobre la fórmula M-D-M y la articulación del modo campesino de producción al sistema capitalista dominante", México, mimeo.

**Pearse, Andrew**

1972 "Problemas estructurales de sistemas educativos en América Latina", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 11, núm. 1, pp. 60-81.

**Pepin-Le Halleur, Marielle**

1976 "El empleo de trabajo ajeno por la unidad campesina de producción", en Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia. *Capitalismo y Campesinado en México: Estudios de la realidad campesina*, México, SEP-INAH, pp. 133-160.

**Petty, M. A. Tobin y R. Vera**

1979 "Hacia una alternativa de educación rural", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 4, pp. 1-30.

**Relio, F.** y R. E. Montes de Oca

1974 "Acumulación de capital en el campo mexicano", en *Cuadernos Políticos*, núm. 2, pp. 61-76.

**Schensul, J. L.** y L. M. Muñoz

1976 "industria y educación en un área rural de México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VI, núm. 2, pp. 75-94.

**Schmelkes, Sylvia**

1972 "Estudio de evaluación aproximativa de las escuelas radiofónicas de la Tarahumara", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 11, núm. 2, pp. 11-35.

**Schmelkes, S.** y B. Salinas

1977 "Evaluación de los efectos del uso de medios masivos en la promoción suburbana (un estudio de caso)", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 2, pp. 7-33.

**Schmelkes, Sylvia**

1979 "Educación y desarrollo; el peso de un programa productivo en la educación campesina", México, mimeo.

**Schmelkes, Sylvia**

1979 "La utilidad del alfabetismo en una zona rural de México", en *La Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina*, México, Ed. Gernika, pp. 257-281.

**Stavenhagen, Rodolfo**

1976 "Capitalismo y campesinado en México", en Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia, *Capitalismo y Campesinado en México: Estudios de la realidad campesina*, México, SEP-INAH, pp. 11-28.

**Tobin, Ana**

1974 "La deserción escolar en la provincia de Río Negro (Argentina)", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. IV, núm. 3, pp. 47-64.

**White, P.** y P. Núñez

1978 "Análisis y conclusiones del proyecto de educación no formal en el Ecuador", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VIII, núm. 4, pp. 69-107.

