

# Hacia un perfil de la educación comunitaria en el estado de México

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) Vol. XXI, No. 3, pp. 13-47

Enrique Pieck Gochicoa\*

## RESUMEN

En este ensayo se presentan algunos rasgos que delinean un perfil de los programas de educación comunitaria en el estado de México. El análisis se realizó con base en los primeros resultados de una investigación que pretende aportar elementos para explicar la función social de algunos programas de educación para los adultos en el medio rural, y el significado que tienen para los participantes, alumnos y maestros. La investigación se apoyó en entrevistas focalizadas y en la observación del proceso pedagógico de cuatro programas gubernamentales. Se destacan en el análisis las condiciones marginales en que se desarrollan los cursos y sus posibles implicaciones, el carácter reproductivo y legitimador de los programas, y se cuestiona su utilidad económica y social, haciendo énfasis en su potencial como alternativa educativa.

## ABSTRACT

This essay presents certain characteristics that define the profile of community education programs in the state of Mexico. The analysis is based on the preliminary results of a study aimed at offering elements for explaining the social function of some adult education programs in rural areas, as well as the significance of these programs for the participants: teachers and students. The study draws conclusions from in-depth interviews and from observation of the pedagogical process in four government programs. The analysis shows the marginal conditions in which courses are carried out. The possible implications—the reproductive and legitimating function of the programs—are discussed, and the social and economic usefulness of the programs is questioned. Nevertheless, the potential of these programs as an educational alternative is brought to light.

---

\* Investigador de El Colegio Mexiquense.

## I. EL MARCO DE ESTUDIO

Algunos de los objetivos de este trabajo<sup>1</sup> consisten en aportar elementos que permitan entender la función social que subyace al proceso pedagógico de los programas para la educación comunitaria en el medio rural; para ello, nos apoyamos en el significado o sentido que tiene la experiencia educativa para los participantes. Pretendemos así dar cuenta de la significación que producen este tipo de programas y de la funcionalidad que terminan cumpliendo. El interés por estos propósitos se basa en lo infructuoso de un quehacer educativo cuya meta, en términos de mejorar la calidad de vida de los sectores marginales de la población, "continúa como artículo de fe" (La Belle, 1986:265).

Primero se precisa el objeto de análisis y las características generales del trabajo de campo, y posteriormente se enfatizan algunos perfiles que han podido ser definidos hasta este momento a partir de un primer análisis de la información.

### A. Definición del área educativa estudiada: capacitación para el trabajo y trabajo doméstico

Los programas gubernamentales orientados a la educación comunitaria y a la capacitación para el trabajo han tenido una larga trayectoria en el estado de México. Sin embargo, a partir de 1970 es cuando se presenta un crecimiento marcado de instituciones que tienen que ver con la educación comunitaria (Pieck y Aguado 1988). Dentro del área de la educación no formal destinada al medio rural, la educación comunitaria es sin duda la que tiene un mayor peso relativo. Este tipo de temáticas son siempre las que han tenido una mayor presencia en el medio rural, seguidas por la educación propiamente orientada a la producción agropecuaria.

Nuestro objeto de estudio es la educación no formal que imparten las instituciones gubernamentales en el medio rural y que se encuentra orientada ya bien hacia la adquisición de habilidades de tipo

---

<sup>1</sup> Este trabajo apunta algunas de las primeras reflexiones a que han dado lugar los resultados iniciales de la investigación doctoral sobre los programas de educación comunitaria que realizan las instituciones gubernamentales en el estado de México. Esta investigación ubica su marco de análisis en algunos conceptos de la teoría sociolingüística de Bernstein y de su modelo de transmisión cultural.

doméstico (con la posibilidad o no de constituirse en una actividad económica), o a aquellos cursos de capacitación para el trabajo (más típicamente dirigidos hacia una actividad económica o al mercado laboral).

Se trata de cursos que, por lo general, se ubican dentro del área de desarrollo comunitario de las instituciones, en cuanto se supone que pueden tener cierta incidencia en el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad.

Los cursos que se consideraron para el análisis son los que se imparten más comúnmente en el medio rural; esto ofrece una imagen más real que si se incluyeran en la muestra cursos con muy baja demanda entre la población.<sup>2</sup> Así, estos cursos se ubican en las temáticas de corte y confección, tejido, deshilados, macramé, cultura de belleza, primeros auxilios, carpintería, herrería, entre otros. Los cuatro últimos son los que tienen mayores posibilidades de vincularse con la esfera del mercado de trabajo o que cuentan con el potencial para el desarrollo de una actividad económica.

Se establece una clara diferencia entre estos cursos y los que se ubican propiamente en el área de desarrollo rural; es decir, todos aquellos cuyo objetivo se localiza en el mejoramiento de la productividad agrícola y pecuaria. De esta forma, quedan fuera del ámbito de análisis el extensionismo agrícola (con sus prácticas de mejoramiento de cultivos, utilización de fertilizante, plaguicidas, construcción de bordos, implantación de huertos, etc); la asesoría y cursos en el área pecuaria (nutrición animal, inseminación artificial, castraciones, vacunas, etc.); cursos organizativo-productivos para la iniciación de proyectos de pequeña industria y cursos organizativos para el mejor funcionamiento de los ejidos (tales como los otorgados por la SRA y la SARH).

---

<sup>2</sup> El abanico de cursos de cada institución es en ocasiones muy amplio y variado. En el caso del DIF, por ejemplo, se cuenta con una batería de 40 cursos, que van desde karate y danza, hasta tejido, repostería y yoga. Sin embargo, los que tienen una mayor demanda, o probablemente los que más se ofrecen, forman un grupo de diez cursos, entre los cuales se ubican corte y confección, tejido, cultura de belleza, deshilado, juguetería y migajón, entre otros. Solamente en el caso de zonas y municipios muy urbanizados, como Coacalco, Netzahualcóyotl, Ecatepec y Tlalnepantla, la demanda y la oferta están referidas a casi la totalidad de temáticas que se manejan. Vale la pena señalar, no obstante, que aún en estos casos los cursos más populares y demandados resultan ser los que se mencionan líneas arriba.

### 1. Instituciones analizadas

Los programas se escogieron en función de sus características estructural-organizativas, metodología operativa y trascendencia en las actividades que se realizan (cobertura, trayectoria del programa, apoyo institucional). Se seleccionaron cuatro programas educativos como muestra de la investigación.

*Las Misiones Culturales de la SEP.* Fueron consideradas importantes, tanto por su antigüedad (datan de 1926 en que fueron impulsadas por Vasconcelos y tienen, por lo tanto, una amplia experiencia en esta área de la educación), como por su forma de operación: cuentan con un equipo de maestros misioneros, especialistas en diferentes áreas (actividades recreativas, corte y confección, enfermería, carpintería, agropecuarias, albañilería, actividades musicales, y una jefa de misión) que permanecen en las comunidades por un periodo de dos años. En la actualidad, el programa de las Misiones Culturales continúa a nivel nacional; en el estado de México hay ocho Misiones operando en diferentes comunidades.

*Los Centros de Educación Comunitaria (CEC) del INEA.* Sus programas destacaron porque constituyen parte de la estrategia operativa de una institución que es considerada como rectora en el área de la educación para los adultos en México, aunque la situación y relevancia que presentan estos Centros sea verdaderamente muy pobre. El INEA, a través de los CECS, intenta dar una educación más integral, aunque la realidad dista mucho de esta meta (ver *infra*).

*Los Centros de Desarrollo Comunitario del DIF.* El programa de desarrollo comunitario del DIF fue relevante dada su importancia en esta área en términos de cobertura y por los rasgos de la estructura operativa de sus programas: dependen en cada uno de los municipios directamente de las presidencias municipales, quienes asumen a su vez la presidencia del DIF a ese nivel.

*Los Centros de Educación Extraescolar de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México (SECyBS).* El programa de educación extraescolar del Departamento de Educación de Adultos de la SECyBS fue de interés para la investigación porque constituye un programa propio de la entidad. Además, el trabajo de campo fue revelando su importancia

debido a la demanda que existe por parte de la población y por la calidad relativa de sus credenciales.<sup>3</sup>

Son muchas, sin embargo, las instituciones que se ocupan de este tipo de educación. Cuando uno cree haber contabilizado el último programa dentro de esta área, descubre la existencia de otra institución con programas que también tienen incidencia en el área de la educación comunitaria y capacitación para el trabajo.

Así, además de las cuatro instituciones mencionadas, se encuentran los programas del IMSS, que también cubren este tipo de temáticas, la Comisión para la Mujer, el Programa de Becas de Capacitación para Trabajadores (PROBECAT) de la Secretaría del Trabajo, la Dirección General de Promoción Social del Gobierno del Estado, el programa del DIF-Red Móvil, etc. Todas estas instituciones realizan cursos de diferente naturaleza en el área de la educación comunitaria y de capacitación para el trabajo. No todas, sin embargo, cuentan con una presencia significativa, específicamente en el medio rural, espacio que se privilegió durante la investigación justamente por sus características marginales y por su incidencia en los resultados posibles de los programas y en la apreciación de los participantes.

De cada una de las instituciones seleccionadas se escogieron dos o tres comunidades donde se impartieran talleres. El trabajo de campo consistió básicamente en sucesivas visitas a los diferentes cursos con el objeto de observar el proceso pedagógico y de realizar algunas entrevistas de corte etnográfico a alumnos y maestros, como principales actores del proceso; tuvo una duración aproximada de ocho meses, durante la cual se realizaron las visitas a los diferentes programas.

Parte de los objetivos de la investigación fue el observar las diferencias existentes entre cada uno de los programas, ya que cada uno de ellos cuenta con distintos rasgos: en términos de

---

<sup>3</sup> El diploma otorgado por esta institución es el que cuenta con mayor reconocimiento social entre las demás instituciones. Durante el trabajo de campo fue interesante constatar cómo muchos de los docentes actuales tomaron cursos impartidos por la Dirección de Educación Extraescolar. Asimismo, por ejemplo, en el caso del curso de enfermería, el diploma otorgado por esta institución sí es aceptado por las instituciones de Salud para el puesto de auxiliar. En el caso de los diplomas llama la atención cómo hay ciertas instancias que sí los valoran (de ciertas instituciones como el DIF y Extraescolar fundamentalmente), otorgándoles así legitimidad a los cursos. Los diplomas son, entre otras cosas, una llave posible para ser aceptado dentro del mercado de trabajo de este segmento laboral.

duración (cursos que van de 15 días a dos años), metodologías, capacitación a docentes, estructuras operativas, apoyos institucionales, requisitos de admisión, tipo de credenciales, vinculación con el mercado de trabajo, organización del programa, normatividades (asistencias, exámenes), flexibilidad interna y externa, diplomas, etcétera.

Todas estas diferencias han sido materia de análisis, las cuales dieron un perfil de la situación que guarda esta modalidad educativa en el estado de México.

## **II. HACIA UN PERFIL DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA**

Durante el curso de la investigación se han ido destacando algunos aspectos que consideramos elementos importantes y tipificantes de esta área educativa. Ello ha permitido aproximarnos a la definición de un primer perfil.

### **A. Educación comunitaria rural, una educación para la mujer**

Una primera conclusión se refiere al hecho de que la educación de adultos canalizada al medio rural tiene fundamentalmente un universo femenino. Las mujeres son el destinatario común de estos programas. Baste señalar que del total de alumnos que maneja la Dirección de Educación Extraescolar en su área de capacitación para el trabajo, el 97% está representado por mujeres. Una situación prácticamente idéntica se presenta en los demás programas.

La investigación fue determinando por sí misma, el tipo de cursos que se fueron considerando en el análisis y en este punto podemos enumerar dos observaciones:

- a) Por un lado, terminó siendo una investigación de los cursos que se ofrecen a las mujeres en el medio rural, debido a que éstos están fundamentalmente orientados a actividades propias de la mujer; la población, consecuentemente, es en su mayoría femenina.
- b) No es fácil encontrar cursos orientados a la población masculina —por ejemplo de carpintería y herrería— dentro del abanico que manejan las instituciones que se dedican a la educación no formal de carácter comunitario.

Este último tipo de cursos se ubican más fácilmente en las Misiones Culturales por el hecho de que cada una de ellas tiene un equipo de especialistas, entre ellos un carpintero, y porque el tiempo de permanencia de las Misiones en una comunidad es de dos años. Debido a ello, se cuenta con una cierta infraestructura para operar este tipo de talleres, muy precaria sin duda, pero a fin de cuentas un herramental mínimo que permite la operación, aunque sea a baja escala, del taller. Estas “ventajas” no existen en otro tipo de instituciones como el DIF o el INEA,<sup>4</sup> donde la existencia de estos cursos es muy localizada y predominantemente en el medio urbano.

Las principales explicaciones se ubican en el terreno económico, ya que estos cursos demandan un equipo costoso que los programas no pueden o no desean cubrir; por otro lado, si bien pueden despertar el interés de la gente, en algunas ocasiones los alumnos no pueden pagar su costo. Es decir, ser alumno de un curso de carpintería obliga a contar con un mínimo de materia prima para el desarrollo del aprendizaje (madera, barniz, selladores) que difícilmente puede adquirir. A lo anterior se suma el hecho de que estos cursos cuentan con una demanda fundamentalmente masculina, que en muchas ocasiones no es tan accesible debido a la migración oscilatoria a las ciudades y al bracerismo, fenómenos que se presentan justamente por la falta de alternativas de empleo en el medio rural.

Cursos de este tipo, con una ubicación cercana al área de capacitación para el trabajo, no tienen lugar significativo en las áreas rurales. Sumado a lo anterior, las características marginales de las zonas rurales contribuyen a que la instalación de estos talleres se torne más difícil.

La Dirección de Educación Extraescolar sí cuenta entre sus

---

<sup>4</sup> La dotación que hace el INEA a los CECS para los talleres de carpintería no rebasa un berbiquí, dos serrotes cortos y una garlopa. Ello, bajo el supuesto de que la instalación propia del taller es responsabilidad de la comunidad. Un carpintero, susceptible de ser reclutado como maestro de un CEC se asombraba de que con la herramienta proporcionada, se pudiera instalar un taller. En otro CEC un “curso” de carpintería tenía lugar en el taller de un carpintero donde los alumnos actuaban como ayudantes; así, herramientas y materia prima eran provistas por el maestro, dado que eran la base para los trabajos de sus clientes. Este “curso” es un excelente indicador del relajamiento en la forma de operar del INEA y de la simulación que forma parte de esta actividad, ya que sin duda se registra para fines estadísticos como uno de los tantos cursos impartidos. Lo importante para el programa es que el curso “existe” y consta en los reportes; nunca se precisa en qué condiciones, pareciera como parte de un código implícito intrainstitucional.

programas con cursos que tienen una duración de dos años, ubicados en el área de capacitación para el trabajo, tales como: auxiliar de contabilidad, taquimecanografía, carpintería, electricidad, electrónica, herrería, mecánico automotriz, auxiliar de enfermería y sastrería. No obstante, de nuevo, la existencia de estos cursos se localiza fundamentalmente en las áreas urbanas.

Lo anterior lleva a plantear la casi inexistencia de la capacitación para el trabajo en el medio rural. Aún en el caso de programas como el PROBECAT, la atención a comunidades rurales es sumamente baja, debido a las características marginales de este medio y a que el programa mismo se encuentra dirigido predominantemente a las áreas urbanas. Querer encontrar programas de capacitación para el trabajo en el medio rural termina volviéndose una ilusión; esto no implica que no haya una real necesidad por este tipo de cursos y que no se generen expectativas en la población en relación con el acceso al mercado de trabajo (ver *infra*).

Así, la educación comunitaria en las comunidades rurales está orientada exclusivamente a temáticas relacionadas con necesidades e intereses de la mujer, en las áreas del trabajo doméstico y, en lo que se da en llamar, capacitación para el trabajo. Dentro de éstas se encuentra un predominio de actividades que pretenden perfeccionar las actividades reproductivas de la mujer, en lugar de actividades productivas propiamente dichas, ya que son programas que, en muchas ocasiones, reproducen la condición de opresión de la mujer (cursos de cocina, tejido, corte).

Muchos de estos cursos refuerzan el papel doméstico de la mujer e insisten en la actualización de conocimientos considerados socialmente útiles y propios de su sexo. A su vez enfatizan —en el marco de una crisis económica que se deja sentir particularmente fuerte en estas esferas— la necesidad de que la mujer sea autosuficiente y hábil para el desarrollo de ciertas actividades que le permitan un ahorro económico y poder prescindir, en cierta medida, del mercado de bienes y de recurrir al mercado de trabajo.

## **B. El significado de la educación comunitaria**

Al entrar en el terreno de los significados y tratar de develar los motivos que animan a la gente a asistir a un curso —el sentido y significado que se derivan de la experiencia de estar inserto tem-

poralmente en un proceso pedagógico no formal—, surgieron algunas consideraciones que quisiéramos apuntar.

La información obtenida muestra el significado que tiene para la mujer del medio rural el poder decidir, el que su voz se haga presente frente a la de su cónyuge. Es indispensable enfatizar la rutina del trabajo doméstico y las condiciones de vida de la mujer rural para entender, en su justa medida, la importancia que adquieren estos cursos y la dimensión en términos de significado para la mujer del campo. Este tipo de cursos le representan un auténtico medio de “realización” y de “escape” de su cotidianidad, poder contar con un espacio y un tiempo propios, ante el tradicional papel opaco o secundario que normalmente se le asigna en el medio rural. Ven en ellos una vía para poder ser útiles en algo adicional y diferente a las actividades típicas del hogar y del campo. Es la importancia de sentirse útiles con referencia a la valoración social de esa utilidad.

Hemos creído necesario resaltar lo que la gente entiende por “superación”, por “sentirse útiles”; cuando comentan que estos cursos les sirven para superarse, esto denota una definición de superación limitada a sus posibilidades de clase social. Para ellos, sin duda, estos cursos representan una auténtica superación, en el marco de contextos donde la ausencia de alternativas educativas y las condiciones marginales económicas y sociales conforman el escenario de su cotidianidad.

Las características compensatorias de estos programas son más que evidentes; sus alcances son sumamente limitados y la mayoría de las veces no trascienden en términos de una sensible mejoría del ingreso personal o familiar, ni en lo que se refiere a su impacto en el desarrollo de la comunidad. Trascienden sí en función de los significados que permanecen en las alumnas después de su asistencia a un curso: el sentirse útil; el haber tenido un momento de distracción; haber conocido a más gente; poseer un conocimiento más; valerse por sí misma; poder contribuir económicamente, aunque sea con un mínimo aporte, al ingreso familiar; el haber logrado un espacio propio de acción;<sup>5</sup> haberse

---

<sup>5</sup> Fue común encontrar respuestas que hablaban de los problemas por los que atraviesan las mujeres cuando desean asistir a un curso. Además del tiempo dedicado a las labores del hogar, la mujer debe contar generalmente con el permiso de su esposo. Hubo casos, no pocos, en que las mujeres fueron golpeadas en varias ocasiones antes de lograr el permiso para asistir durante las tardes a los diferentes cursos.

salido aunque sea un poco de la rutina del hogar. Los cursos constituyen la educación posible; implican estar aprendiendo cosas, y de nuevo tener la oportunidad de “estar en la escuela”, de “sentirse en la escuela”.

Estos cursos representan todo para la gente que participa en ellos, tanto maestros como alumnos; en muchos de los casos, el verse privados de esta actividad significaría, además de una pérdida importante en sus economías, un gran hueco en sus vidas cotidianas. Para muchas participantes constituye su única alternativa de realización.

### *1. El espacio y su significado*

En términos del espacio, los Centros de Educación Comunitaria del INEA, a diferencia de los otros programas, encierran la posibilidad de contar con un local, un espacio que a la larga sea susceptible de apropiación, que la comunidad lo haga suyo.<sup>6</sup> El que la gente participe en esta empresa, que se antoja difícil, estriba en buena medida en las diferentes necesidades no satisfechas que tiene: el gusto por aprender cosas que les interesan, particularmente a las mujeres.

Los talleres que se promueven en los centros del INEA y en los otros programas, pretenden ayudar a llenar un hueco, un vacío que es común encontrar en las comunidades. En lugares que están aislados y que no cuentan con herrerías o carpinterías, la gente muestra normalmente un interés por insertarse y aprender estas actividades; ello pudiera explicar por qué participa, por qué los cursos tienen un relativo éxito y también explicaría, en caso de que así sucediera, que la comunidad llegue a apropiarse de este espacio y a hacerlo realmente suyo. Habría que preguntarse entonces hasta dónde llegan los límites permitidos por el Estado para dejar estos espacios en manos de las comunidades, o si más bien el Estado acabaría reservándose el derecho formal sobre ellos, amén de que son factores que le ayudan a proyectar su presencia,

---

<sup>6</sup> Esta idea se encuentra en el discurso de los funcionarios del INEA, muy particularmente en la promoción de los Centros Urbanos de Educación Permanente (CUEPS). La consigna, que parece muy acorde con el poco interés que muestra la institución para contraer compromisos con la gente, es que los CECS son de la comunidad y es ella quien tendrá que ver la forma de echarlos a andar.

fortalecen su legitimación y contribuyen como espacios de control y supervisión social.

La detección y el aprovechamiento de los espacios coyunturales que el propio Estado abre mediante una enorme gama de proyectos comunitarios, nos estaría refiriendo a diferentes posibilidades:<sup>7</sup>

- Por un lado, a disfrutar de un espacio al que subyace la imagen del Estado que lo crea, y eso está presente en el código del espacio. Ello nos refiere a la ilusión de la apropiación de este espacio que, como objetivo político del Estado, subsana la falta de espacios de expresión y sirve como vía para la canalización de inquietudes sociales. De esta forma el Estado provee espacios que ayudan a proyectar la ansiedad; encauza la participación y canaliza la inconformidad social (Lewin, 1984).
- Por otro, y más desde la óptica de la resistencia, cabe hablar de una posible y real apropiación del espacio en la que tuviera lugar un traslapamiento de códigos con el posterior dominio del código popular de la comunidad.

Mediante la simulación de un espacio con potencial de desarrollo comunitario y receptor de necesidades reales por parte de la comunidad, el Estado abre la posibilidad, da el marco para que la gente cree un centro comunitario, donde van a poder adquirir habilidades útiles que posiblemente les permita generar un ingreso adicional. Por un lado, dan así la idea de la ilusión; y por otro, habría que ver en qué medida esto se trastoca en un sentimiento de frustración de expectativas previsibles y futuras.

La canalización de expectativas y frustraciones a través de la inserción en un proceso educativo sugiere la medida de control social y las formas de legitimación del Estado, a partir del proceso de transmisión educativa que se da en los procesos pedagógicos no formales en el medio rural. Es allí donde cabe ver la función tan importante, en términos sociales, de este tipo de cursos y que, visto desde una óptica macrosocial, se refiere a un ejercicio del control social como un resultado importante que se deriva de estos talleres.

Los cursos —corte y confección, tejido, macramé, etc.— contri-

---

<sup>7</sup> Desde un marco conceptual que prioriza en el análisis la significación de códigos utilizados en la transmisión pedagógica.

buyen a que la gente cuente con un momento de distracción, a que vea este espacio, provisto por el gobierno, como una bendición. Dentro del umbral de sus posibilidades, los contempla como un espacio de lo posible, como algo útil que el gobierno está proporcionando a la gente más necesitada y que es necesario aprovechar.<sup>8</sup>

Los espacios constituyen muchas veces un lugar donde la gente se valora, donde se da un tiempo para pensar en sí misma. Los Centros de Educación Comunitaria, o los cursos mismos, se convierten en ocasiones en algo central en la vida de las mujeres y en posibles centros de reunión social. De ahí la importancia de buscar y crear espacios que les permitan revalorar sus trabajos. El comentario de una maestra de Ocoyoacac, con 15 años de experiencia en la Dirección de Educación Extraescolar, es elocuente:

Aquí yo agradezco mucho al Gobierno del Estado de México, ¡cuánto se preocupa por la gente! Que si uno se pone a analizar, el gobierno hace demasiado en todos los aspectos. Porque..., mire, estos cursos son magníficos, porque tanto ayudan a la mujer a desempeñarse en su hogar, para saber guisar... ¡porque hay cursos de tantas cosas! Ser mejor madre, ser mejor esposa, ser mejor en todos los aspectos. Ayudan a uno en demasiado. Los cursos de corte son fabulosos. En mi casa, porque ya aprendí todos los cursos, son utilísimos. Ayudan mucho, tanto en el hogar, como a uno; porque uno puede coser, hacer arreglos florales, porque de cocina le enseñan a uno de todo.

### **C. Educación para adultos: un servicio marginal en condiciones marginales**

Mucho se ha escrito sobre el papel de la educación en la reproducción social, muy particularmente de la función sin igual que la educación de adultos cumple en este sentido, debido a las condiciones marginales en que se desarrolla su actividad, a su currículo y al universo de la población a la cual va dirigida.

La educación de los adultos, y muy particularmente en el medio rural, es una educación marginal, que se desarrolla en situaciones marginales, con condiciones igualmente marginales. Continúa siendo la hija fea de la educación.

---

<sup>8</sup> Aquí cabe apuntar que muchas alumnas se han expresado en el sentido de que estos cursos son una forma en que el gobierno está ayudando a la gente más desfavorecidas; ello contribuye a reforzar la presencia y legitimación del Estado en las comunidades.

La situación de marginalidad se expresa como una totalidad coherente que va desde los contextos hasta la selección del profesorado; desde los currículos hasta los sectores de la población a la cual está destinada. Todo es marginal en la educación para los adultos.

Los programas investigados han revelado que, en la gran mayoría de los casos, no se cuenta con una mínima infraestructura para el desarrollo apropiado y digno de los diferentes cursos y talleres, salvo en comunidades donde el DIF o la Dirección de Educación Extraescolar tienen un edificio exprofeso.<sup>9</sup> Aquí nos referimos a la importancia de contar con talleres debidamente acondicionados, de espacios propios para los diferentes cursos, ya que éstos terminan impartándose en las condiciones más diversas y, en muchas ocasiones, dificultan el desarrollo adecuado y eficiente de los cursos: desde salones escolares prestados que luego hay que desocupar sorpresivamente, hasta espacios prestados a regañadientes en las delegaciones; desde cuartos en casas particulares hasta la necesidad de iniciar cursos a la sombra de un árbol.

La queja común y constante cuando se cuestiona sobre los problemas que se observan en el desarrollo de los talleres, es la de los materiales: "no se cuenta con la herramienta necesaria". Ello abarca la ausencia o insuficiencia de máquinas de coser para un curso de corte y confección; la falta de botiquines veterinarios; la carencia de herramienta necesaria para el desarrollo de los talleres de carpintería y herrería; y la escasez de instrumental para las prácticas que demanda un curso de primeros auxilios. Ya un maestro de carpintería de Tepexoxuca señalaba el interés que despertaría y la utilidad que tendría para la población el contar con espacios y condiciones adecuadas para su realización; cómo los propios alumnos se motivarían más al ver la diferente calidad de muebles que se podrían hacer con más y mejor herramienta. Podría ser un elemento motivante para la asistencia y le otorgaría un mayor grado de formalidad a los cursos, un poco más de *status*.

Sin embargo, y a pesar de la falta de apoyo material, los cursos se desarrollan, ya que generalmente las comunidades no cuentan

---

<sup>9</sup> En el caso del DIF, de 434 centros de desarrollo comunitario, solamente 158 cuentan con infraestructura: es decir, el 36% únicamente. El 64% restante de los cursos del DIF se llevan a cabo en lugares prestados: casas particulares, delegaciones, salones de primaria, bodegas, etcétera.

con este tipo de servicios. Los alumnos no se quejan del servicio ni de las condiciones en que éste se da. Muchas de las respuestas expresan conformismo y aceptación de su realidad: “para nosotros, los pobres, está bien”, comenta una señora de Santo Domingo de Guzmán.

Un aspecto interesante, contradictorio en términos de los resultados que se obtienen y de lo que el programa pretende, es que instituciones como el INEA establecen que los instructores deberán pertenecer a la comunidad;<sup>10</sup> sin embargo, no es fácil encontrar instructores capacitados como carpinteros, herreros, enfermeras, etc., en comunidades marginadas, a veces ni siquiera gente capacitada en corte y confección. Los maestros que se pueden conseguir tienen muy poco conocimiento de estos oficios, salvo excepciones contadas. El resultado termina siendo la ausencia de maestros o tenerlos con bajo nivel de preparación; esto, en ocasiones, ya bien genera procesos de resistencia de la gente ante una expectativa mínima de poder contar con personal que los instruya y que tenga un mínimo de preparación,<sup>11</sup> o ya bien se adoptan conductas conformistas ante una realidad que se les sobrepone: se aceptan los cursos en esas condiciones o se carece de ellos.

Mientras más marginada está la comunidad, menos posibilidades hay de que las condiciones en que se desarrolla la educación de adultos sea favorable: locales, preparación de los maestros, etc. Se refuerza así la situación educativa existente que se pretende atacar. Mucha tinta ha corrido ya insistiendo en la necesidad de que la educación para los adultos se profesionalice (Schmelkes, 1991) y de que cuente con el apoyo que le permita constituirse en una alternativa educativa valorada y con credenciales significativas en los diferentes segmentos del mercado de trabajo.

### *1. Las diferencias que hacen la diferencia: entre los ciegos...*

Hay diferencias importantes en los diferentes programas, con gran peso en la calidad de la enseñanza y en el valor de los diplomas.

---

<sup>10</sup> Este no es el caso de otras instituciones. Tanto en el DIF como en Extraescolar los docentes son contratados y acuden a las diferentes comunidades a impartir sus cursos, sin tener que ser necesariamente de esa localidad

<sup>11</sup> En la comunidad de San Agustín Mexztepec, la gente se quejaba del maestro carpintero que estaba propuesto para el taller, y argumentaba que era solamente un aprendiz y que no tenía los conocimientos suficientes. Este factor tiene un peso importante cuando se intentan explicar fenómenos como la deserción o el fracaso de estos programas.

Instituciones como las Misiones Culturales y el INEA otorgan diplomas con un menor peso. Las razones detrás de ello están en la forma de operar los talleres: mínimos requisitos para la contratación de los docentes, programas poco revisados y actualizados sin metas concretas, baja rigurosidad en el seguimiento de los programas, mínima supervisión (que existe más como un ejercicio de simulación) y casi ausencia de normatividad real en lo que se refiere a horarios, evaluaciones periódicas y finales. Aunado a ello, la formación de los maestros, en el caso del INEA, tiene niveles inferiores a la de otros programas y con un proceso de selección nada riguroso; en las Misiones Culturales el nivel solicitado para los maestros es tener conocimientos técnicos;<sup>12</sup> en el INEA, para tener a cargo cursos con una duración de 40 horas y con un horario totalmente flexible lo que cuenta es saber un poco del oficio.<sup>13</sup> Es indudable que los programas de educación para adultos han subestimado totalmente la importancia que adquiere un adecuado proceso de selección de maestros e instructores para un desarrollo eficiente de los cursos.

En algunas de las especialidades de las Misiones no cabría hablar de un curso en sentido estricto, sino más bien de contactos o relaciones personales de los maestros con la gente. Los programas en la realidad son verdaderamente flexibles y llevados a conciencia en un muy bajo porcentaje. La tónica supuesta de los trabajos de las Misiones es la asistematicidad y un alto grado de libertad para el desarrollo de los diferentes talleres. La flexibilidad es muy alta en todos los aspectos (los alumnos van cuando pueden, y aprenden fundamentalmente en función de necesidades personales). El desarrollo de un programa de trabajo propiamente dicho no se lleva a cabo. La forma en que se capacita en las diferentes especialidades es en la práctica, lo que contribuye sustancialmente a la asimilación de “saberes” y “haceres” y a que la capacitación pueda tener resultados más exitosos. En este

---

<sup>12</sup> No cabe hablar de capacitación al personal, ni siquiera de un estricto proceso de reclutamiento. Anteriormente (hace por lo menos diez años), existían programas de entrenamiento para los maestros, de unidades móviles de capacitación con cursos que duraban varios días y donde se capacitaba al personal de las misiones en distintas especialidades.

<sup>13</sup> Una queja común por parte de las alumnas es que estos cursos son demasiado cortos y que es poco lo que se puede aprender en este tiempo. En ocasiones hay que repetirlo para que las alumnas puedan aprender un poco más aunque, desde la normatividad paradójica de INEA, no se puede contar con el mismo grupo de gente.

sentido, el papel del docente se limita fundamentalmente a la transmisión de conocimientos, mientras que su papel regulativo es francamente reducido.

Las Misiones probablemente tengan un mayor impacto debido a la forma en que éstas operan, ya que el hecho de que los misioneros vivan en la comunidad permite un mayor acercamiento e identificación con la gente; este contacto personal con los alumnos es un factor de peso que se debe considerar. Así, el trabajo de los misioneros no se queda en el curso mismo sino que se continúa en la convivencia cotidiana con la comunidad.

El caso del programa del DIF y del de Extraescolar muestran características diferentes ya que cuentan con una estructura operativa más organizada y funcional. A pesar de que todo programa de educación de adultos contiene rasgos propios de una psicología invisible, como estrategia pedagógica que tiende a favorecer el desarrollo de estos cursos, la normatividad en estas instituciones es más rígida.

Existen medios para la capacitación de los maestros en ambas instituciones y los procesos de selección son más rigurosos. No es difícil encontrar a maestros de la Dirección de Educación Extraescolar con más de cinco años de experiencia en su especialidad. Y existe, de hecho, un cierto ambiente de competencia entre ellos, particularmente visible en las exposiciones regionales que se desarrollan durante el año escolar. En estos programas, con una duración que va de uno a dos años,<sup>14</sup> se exige un control de asistencias y un ritmo de trabajo conforme a lo que el programa tiene señalado. Existe un programa definido con tiempos y actividades específicas (que en un curso de corte o tejido se materializa en un álbum personal que cada alumno entregará al final del curso y una prenda por cada unidad del programa). Las evaluaciones son realizadas por sinodales externos en ambas instituciones, lo que marca una clara diferencia con los otros programas de la muestra, donde en el INEA prácticamente no existen, y en las Misiones la evaluación final consiste más bien en una demostración pública ante familiares y autoridades de la SEP, no susceptible de sanción.

---

<sup>14</sup> En los cursos del DIF se pide una asistencia de seis horas por semana durante un periodo de uno a dos años, dependiendo del tipo de curso. En Extraescolar tienen una duración de uno y dos años y se pide una asistencia diaria de 4 horas.

## 2. Esfuerzos dobles

Cuando se ha hablado ya de la situación marginal que guarda esta forma de educación, resulta contradictorio que los esfuerzos que se realizan en algunos programas sean contrarrestados por la presencia simultánea, en las mismas comunidades, de instituciones que ofrecen exactamente el mismo producto a una población demandante que no es tan numerosa.

Durante el curso de la investigación se ha podido constatar que en varias ocasiones existen dos o más programas en la misma comunidad, muchas veces uno frente al otro (uno en la escuela, el otro en la delegación) que imparten el mismo curso, casi con el mismo horario y disputándose los espacios precarios de que disponen para que estos talleres se puedan realizar.

No es difícil adivinar el celo institucional de maestros, e incluso a veces de los mismos participantes, y las envidias y problemas que ello conlleva. Esto se presenta particularmente cuando un programa ofrece mayores facilidades, no se diga cuando hay apoyo material para la realización de los cursos (madera para los talleres de carpintería; estambre y tela para cursos de corte y confección y tejido).<sup>15</sup> El celo más fundamentado se encuentra en el prestigio y tradición de los programas; es aquí donde aspectos tales como el valor del diploma, la organización de los cursos, los programas, la imagen institucional y la calidad y capacitación de los docentes, entran en franca competencia en una esfera educativa donde aparentemente no es difícil competir.

---

<sup>15</sup> En programas como el de la Dirección de Educación Extraescolar de la SECyBS ha habido quejas de que hay cursos en que se provee de material a los alumnos e inclusive se les otorga una beca por asistir (equivalente al salario mínimo). Este es justamente el caso de PROBECAT que a veces se apoya en el DIF, para impartir sus talleres, en lo que respecta a alumnos demandantes e instructores. Cabe señalar que este programa ha tenido efectos nocivos para la población potencial demandante de otros programas, como el mismo DIF. Extraescolar, etc., dado que los alumnos traen ya la expectativa creada de que se les va a apoyar con materiales. Sobra decir que, frecuentemente, la gente asiste a cursos del PROBECAT incentivada por los apoyos que se le brindan. Estos cursos nos pueden estar refiriendo a la imagen que se genera en la gente cuando hay detrás un paternalismo en el que se provee de materiales y cuando inclusive se otorgan becas para los cursos. ¿Qué tan nocivos pueden estar siendo estos cursos? Por lo pronto ya se ha comentado que en varias ocasiones se presenta deserción o desánimo cuando las alumnas ven que no se les da materiales, signo sin duda del paso de PROBECAT por esa comunidad.

## D. Educación comunitaria y posicionamiento social

El curso de la investigación ha ido fundamentando la hipótesis respecto del papel que tiene la educación no formal en la limitación de aspiraciones dentro de los participantes; de cómo la educación comunitaria cumple una importante función al fijar a un sector de la población dentro de su propio estrato y con aspiraciones correspondientes a este nivel.<sup>16</sup>

Muchos de los alumnos ven en estos programas una importante alternativa educativa, quizás como la que se adecua a ellos, a sus posibilidades y expectativas. Los cursos, en muchas ocasiones, significan una posibilidad de ascenso y movilidad social, aunque ésta no rebase los escalones inferiores del mercado de trabajo.

Lo limitado de las aspiraciones en este nivel, en términos educativos, actúa como un mecanismo automático de reproducción social, en cuanto que la mayor parte de la gente ubicada en estos niveles económicos aspira a estudiar oficios y carreras técnicas que brindan acceso a segmentos de trabajo secundarios. De esta forma, las características marginales del proceso pedagógico de la educación comunitaria (como parte del código que tipifica a esta práctica educativa), puede estar contribuyendo a frenar las aspiraciones y a adecuarlas constantemente a las posibilidades reales del contexto.<sup>17</sup> Fue común encontrar respuestas que, si bien expresaban el deseo de contar con una educación diferente, también reflejaban expectati-

---

<sup>16</sup> Bernstein (1988:37) habla de que todo proceso educativo produce al menos dos categorías de estudiantes: "aquellos que adquieren el código (clasificación y enmarcamiento) a distintos niveles de su realización y aquellos que no son socializados en el código sino solamente en su posición en las relaciones de poder (clasificación). Esto puede observarse en los cursos de la siguiente manera: generalmente en las personas de edad, e incluso también en la población joven, con códigos restringidos y localistas, se da simplemente un posicionamiento en las relaciones de poder. Por otro lado, normalmente la gente con una mayor escolaridad, o que cuenta con una actividad económica, es la que va a sacar un mayor provecho del curso, en lo que se refiere al potencial de los conocimientos en términos económicos. Diríamos de este último grupo de gente, que hay una adquisición del código mismo en términos de su realización y de lo que encierra un curso en función de sus posibilidades. El primer grupo de gente no alcanza a adquirir este código y simplemente se reproduce en él. La gente que adquiere el código lo hace en términos de la potencialidad que encierra esta forma de educación, en el vínculo que existe con el acceso a un código dominante y en función de la ubicación posible en la división social del trabajo; ello no quita para este grupo su reproducción en términos ideológicos. En el primer grupo la reproducción ideológica es más factible y no opera un proceso significativo de socialización en el código dominante.

<sup>17</sup> Esta hipótesis se maneja en John Bock y George Papagianis (1987).

vas empobrecidas y una conciencia muy real de que otro tipo de educación rebasaba sus posibilidades, de ahí que se contemplara a estos cursos como los propios de su nivel.

Es raro encontrar respuestas que apunten la necesidad de una capacitación más técnica y orientada al mercado de trabajo. La gente muestra de hecho una gran satisfacción por el tipo de cursos y se manifiesta contenta con lo que está aprendiendo. Se descubre muy poca inquietud por estudiar temas diferentes y sí un gran conformismo con lo que se les ofrece. A la pregunta de qué otro tipo de cursos les gustaría tomar, la mayoría responde con intereses que caen dentro de la misma gama que están ofreciendo los programas.<sup>18</sup> Ello refuerza la tesis que apunta en el sentido de que la educación de adultos contribuye, vía sus características marginales, a frenar las aspiraciones de la gente y a hacerlas coincidir en alguna medida con sus posibilidades y limitaciones (Bock y Papagianis, 1983).

En el caso de la educación comunitaria, en particular dentro de los cursos que se podrían ubicar más fácilmente en el área de capacitación para el trabajo (carpintería, herrería, etc.), las expectativas difícilmente rebasan los primeros escalones de un área especializada de trabajo. Cuando los talleres no cuentan con los materiales necesarios ni los locales adecuados; cuando los diplomas solamente pueden tener validez en esferas marginales del mercado laboral; cuando hay ocasiones en que el nivel económico de los alumnos les impide conseguir la materia prima necesaria para el aprendizaje, no es raro que las expectativas y aspiraciones coincidan en gran medida con las características generales de los cursos y con las posibilidades inherentes al lugar que se ocupa en la división social del trabajo. En este sentido, pensamos que la educación comunitaria está cumpliendo un papel importante en la reproducción de clases sociales. Está contribuyendo, sin duda, a la provisión de fuerza de trabajo medianamente capacitada para un mercado de trabajo secundario que no requiere de altas calificaciones.

---

<sup>18</sup> Nos encontramos con muy pocas respuestas que señalaban que sería bueno que se contemplaran cursos para hombres y en algunos otros casos, muy aislados, cursos de corte técnico (como mecanografía). Fue también interesante observar que alumnos con niveles de preparación superiores a la media (secundaria, estudios técnicos) o con cierta experiencia laboral, mostraban aspiraciones diferentes. Es el caso de una señora con educación media superior que comentaba que "a los cursos les falta categoría".

## **E. Expectativas diferentes, utilidad diversa y credencialismo inviable**

Este tipo de programas despiertan diferentes expectativas; existen diversas motivaciones que animan a la gente a tomar un curso. Podemos hablar de dos situaciones posibles:

- a) cuando el adulto quiere aprender una serie de conocimientos para su uso cotidiano (conocimientos de enfermería para utilizarlos en caso de emergencia familiar), o ya bien con el objetivo de satisfacer una necesidad inmediata (aprender carpintería para hacer los muebles que se necesitan en el hogar).
- b) cuando el adulto ve en los cursos un medio para capacitarse en cierta área de conocimientos para después emplearse productivamente (como herrero en la industria), o bien utilizar estos conocimientos para mejorar su ingreso económico (trabajos de corte y confección a domicilio).

El primer caso es muy frecuente en los talleres de las Misiones donde los alumnos acuden fundamentalmente para atender una necesidad personal (una puerta, una ventana, etc.). Esto ha pasado a conformar parte de la estrategia educativa de los cursos, ya que posteriormente el alumno se interesa en ampliar sus conocimientos y se incorpora al taller; si el alumno tiene necesidad de hacer una puerta, el maestro le ayuda a que él aprenda y la fabrique por sí mismo. Este aspecto tiene indudables ventajas educativas para los talleres y se presenta particularmente en las Misiones debido a su permanencia en la comunidad durante dos años consecutivos.

En el segundo caso, los cursos actúan como sembradores de esperanzas y son contemplados por la población como una posible vía para contar con una actividad productiva (un oficio), y con ello poco a poco mejorar sus condiciones de vida. Diríase que la gente los ve como si fueran cursos estrictamente de capacitación para el trabajo. Muchas veces, esta expectativa se torna posteriormente en sentimientos de frustración, ante la realidad implacable y marginal del mercado de trabajo y el valor de las credenciales expedidas por este tipo de programas.

Se puede decir, en términos generales, que al inicio de las actividades, el único interés que motiva al adulto a inscribirse en

alguna área es el de subsanar algunas necesidades prioritarias; pero, con el transcurso del tiempo, inmerso en el proceso de aprendizaje, comienza a encontrar la posibilidad de un cambio, de lograr un posible ingreso para mejorar sus condiciones de vida. El problema se presenta cuando el curso no encierra este potencial que muchas veces el alumno le otorga.<sup>19</sup>

La generación de falsas expectativas, en términos de vinculación con el mercado de trabajo, se presenta generalmente en las alumnas jóvenes; es ahí donde se ubica el problema. La gente joven, justamente por las posibilidades que representa su edad, tiene otras aspiraciones y expectativas, que muchas veces van más allá de los objetivos del curso. Las motivaciones de la gente joven (15 a 25 años) y la problemática que trae consigo es totalmente diferente a la gente de más edad, e inclusive a la de gente casada. Es común encontrar jóvenes que buscan en estos cursos un trabajo y una alternativa laboral para su vida: mujeres que tienen en mente la instalación de un salón de belleza o el poder ser contratadas como auxiliares de enfermeras; muchachos que no ven lejano la puesta de un taller o poder ser contratados en la industria.

Es en este grupo de gente donde la frustración se hace más factible, porque no es raro encontrar que las expectativas vayan más lejos que las posibilidades, y que al final se generen procesos de resistencia o un forzoso ajuste y consecuente posicionamiento social. Llama la atención que los maestros no platiquen profundamente con los alumnos respecto de los objetivos, alcances y perspectivas del curso, para no generar falsas expectativas.<sup>20</sup>

Al considerar las expectativas de la gente que asiste a los cursos se observa una visión sumamente localista, respuestas muy concretas, intereses muy específicos y limitados en su amplitud y en

---

<sup>19</sup> Schmelkes y Street (1991), en una investigación reciente, destacan que en los cursos de capacitación para el trabajo los estudiantes tienen una mayor claridad en lo que esperan, la eficiencia terminal es más alta y los niveles de satisfacción mayores. El impacto de los programas sobre el trabajo es, sin embargo, menos de lo que los estudiantes y los maestros esperan.

<sup>20</sup> Durante la investigación llamó la atención un grupo de muchachas jóvenes (15 a 23 años con nivel de primaria terminada), que se habían animado a tomar un curso de primeros auxilios por parte del INEA con la expectativa cifrada de que después del "curso" de 40 horas podrían contar con un diploma con un peso tal que les permitiría conseguir un trabajo en una institución de salud. La frustración fue muy grande, para docentes y alumnos, al enterarse de que la posible constancia expedida por el INEA no les permitiría el vínculo deseado con el mercado de trabajo

sus aspiraciones. Se descubre bajo nivel en el manejo de una perspectiva más amplia, de un código más elaborado, y en ello probablemente incida el grado de escolaridad de la gente, la lejanía de la comunidad, sus características culturales locales, sus actividades productivas, etcétera. Estos rasgos se acentúan aún más en la gente de mayor edad, y particularmente en la población adulta analfabeta o con muy bajo nivel de escolaridad (2º y 3º grado de primaria).

Para este grupo, los cursos cumplen una función verdaderamente compensatoria y remedial, al simplemente paliar ciertas necesidades básicas de la población; cumplen un claro propósito y llenan totalmente sus expectativas. Agradecen el poder contar con talleres de este tipo en sus comunidades. Para la gente de edad los cursos llenan justamente sus objetivos de entretenimiento y distracción, de sentirse útiles y contar con un espacio de socialización.

En lo que se refiere al nivel económico, la población que cuenta con una mejor posición es la que no presenta obstáculos para participar en los talleres. Cursos que demandan material (telas, tejidos, artículos para cursos de belleza, macramé, etc.) resultan a veces inaccesibles para la gente de muy bajos recursos. A su vez, las posibilidades de poder iniciar una actividad económica a partir de los cursos se presenta con mayor facilidad en las alumnas que tienen el tiempo y los recursos para emprender este tipo de actividades (instalar un salón de belleza, comprar una máquina de coser, etc.). Curiosamente, hay circunstancias en que la no participación se debe al rechazo a los cursos porque son vistos como de baja categoría: "si cobran tan poco, no han de ser tan buenos".

Por último, el contexto tiene una fuerza decisiva en el desarrollo de estos programas. Inclusive en cursos como los del DIF o Extraescolar, con una estructura organizativa que abarca todo el estado, la situación que prevalece en las comunidades muy marginadas es notoriamente contrastante con la de los municipios rurales cercanos a los desarrollos urbanos y cabeceras municipales. Ello incide en todos los ámbitos, desde la frecuencia en la supervisión hasta en la propia capacitación de los maestros.

Las características de la población y el grado de desarrollo económico, hablan mucho también de la utilidad y de la función de estos programas. Los niveles de participación, las expectativas y significados varían de una comunidad mazahua aislada a una

comunidad rural no indígena, pero con niveles mínimos de urbanización. Los códigos varían sustantivamente de un espacio a otro incidiendo de manera distinta en la forma de desarrollo de los programas.<sup>21</sup>

Desde esta óptica, la educación de adultos parece operar de manera muy diversa y tener una utilidad diferencial según el grupo al que se atiende. Cabe pensar así en las diferentes funciones de esta forma de educación según se trate de diferentes condiciones, tales como nivel económico, edad y contexto, condiciones que sin duda deberían considerarse en la planeación y operacionalización de los programas.

## **F. El mito del diagnóstico, demandas olvidadas e inercia en la educación comunitaria**

Una de las críticas más comunes a los programas de educación de adultos está referida a la falta de consideración de las necesidades e intereses de la población a la que va dirigida. Es decir, ¿en qué medida dan cabida los cursos a la opinión de la gente, a su voz e intereses, a sus demandas? ¿en qué medida el currículo de la educación comunitaria refleja los intereses de aquellos a quienes va dirigida?

Sobre estas interrogantes, la investigación ha evidenciado, en lo general, la ausencia de revisión y actualización de los programas de los diferentes cursos y los bajos niveles de consulta para recoger los deseos e intereses de los destinatarios. Es difícil, como señala Posner (1985:56), encontrar “una sola instancia de un gobierno que abdique su poder sobre los sistemas clasificatorios del conocimiento.”

Las instituciones han subestimado totalmente la necesidad de

---

<sup>21</sup> El contraste entre las comunidades de San Agustín Mextepec, en el municipio de San Felipe del Progreso, y la comunidad de Totolmajac, en el municipio de Ixtapan de la Sal, es muy reveladora en este sentido. La dinámica cotidiana de las mujeres en comunidades como San Agustín obstaculiza en buena parte la posible asistencia a los cursos, ya que la mujer mazahua difícilmente cuenta con el tiempo suficiente: el cultivo del maíz de tipo minifundista, una común migración oscilatoria por parte del hombre y la realización de múltiples actividades cotidianas tradicionales (elaboración de tortillas, comida, buscar leña, etc.) no facilitan un horario que les permita participar en los talleres. Como contraste, en Totolmajac, se cuenta con una actividad económica central, como lo es la producción y comercialización de la flor o el tejido (la venta de chambritas en la zona que corre a cargo de distribuidores de hilo y estambre).

elaborar un diagnóstico. Si bien muchas parten en principio de esta premisa (Misiones, INEA), ninguna lo realiza propia y sistemáticamente; más bien cabría hablar de una ausencia absoluta de diagnósticos y por lo tanto del poco valor que se le asigna como elemento de consideración dentro de la planeación de la actividad educativa.

La cuestión del diagnóstico tiene estrecha relación con las necesidades e intereses de la comunidad objeto de la atención educativa, sin embargo prevalece un continuismo de las prácticas tradicionales de trabajo, en términos de otorgar un abanico de cursos ya preestablecido y con una vigencia que data de varios años.<sup>22</sup>

Se ha mostrado poco interés de parte de las instituciones por analizar temáticas más acordes al momento histórico actual. Las dificultades económicas que entrañaría, quizás, el incluir cursos más técnicos (mecanografía, computación, etc.), con una demanda posible por sectores jóvenes de la población —que por sus características económico-sociales no pudieron concluir estudios de primaria o secundaria—, conforma una buena excusa para las instituciones y un indicador, sin duda, del carácter marginal de este tipo de educación.

Habría que preguntarse qué tan seguido se modifican los currículos de los programas y en qué medida se consideran las críticas, inadecuaciones a necesidades y contextos, y/o actualización de contenidos. Sería de utilidad averiguar con qué frecuencia se realizan encuestas o sondeos de opinión para conocer el estado y problemas de los cursos. Así, si tomáramos como punto de referencia a los diferentes programas institucionales, se encontrarían diversos grados de formalidad y de rigidez en lo que se refiere al programa de estudios establecido en cada uno de los talleres.

## **G. Institucionalidad y simulación en la educación comunitaria**

Dentro de los programas se presentan rasgos importantes que creemos nos remiten a la naturaleza y función social de la educación comunitaria. Nos referimos al papel de simulación o apariencia

---

<sup>22</sup> Con un Tratado de Libre Comercio en puerta, resulta irónica la situación de marginalidad de la educación de adultos y la falta de consideración sobre su potencial en términos de una educación altamente vinculada a la nueva situación de un mercado de trabajo que ya se vislumbra.

(Schmelkes y Street, 1991) que define a algunos de estos programas, particularmente en lo que respecta a la forma en que éstos operan; es el caso de los Centros de Educación Comunitaria (CECS) del INEA.<sup>23</sup>

Los cursos que se programan en estos centros funcionan con un relajamiento tal que en ocasiones llegan a ser prácticamente inexistentes. El relajamiento y la flexibilidad<sup>24</sup> son muy marcados, tanto a nivel de la estructura interna del INEA como en su forma de operacionalización a nivel local.

Si bien el código propio de los cursos puede tener un potencial importante en cuanto a la clarificación de la función y de la forma de operar, el código propio de la institución tiene un peso importante en la dinámica propia y en el impacto de los cursos. Así, el código se proyecta desde arriba y guarda estricta correspondencia con la forma en que se operacionalizan los programas.

Existen dudas sobre si este tipo de educación se otorga con una racionalidad eminentemente política, y si esta racionalidad continúa siendo la imperante en este tipo de talleres. Esta afirmación correspondería más, si acaso, a cursos con un alto grado de informalidad, donde el enmarcamiento es sensiblemente débil o casi inexistente, como en el caso de los cursos otorgados por el INEA, o por las características de cursos o pláticas como los de la

---

<sup>23</sup> No es fácil contar con información fidedigna de la actividad del INEA en esta área. Aparentemente existe un cierto número de CECS en cada coordinación de zona; sin embargo, su nivel de existencia es muy variable. El trabajo de campo demostró que su tiempo de vida generalmente es muy corto. Su existencia, pensamos, constituye un ejemplo del fenómeno de simulación que se presenta en la educación de los adultos. Estos cursos pretenden operar como gancho para programas de alfabetización y educación básica, aunque en la realidad son mínimos los alumnos que se encuentran en los talleres y que acuden a su vez a cursos de educación básica y alfabetización. Como su duración es muy corta, entra en grave contradicción con los propósitos que con ellos se pretenden. Implica que las posibilidades de que puedan ser realmente vivido y apropiado por la comunidad son prácticamente nulas. Su presencia se limita por lo general a las salas de cultura; en ese sentido se dota de una cierta bibliografía con objeto de que la comunidad pueda consultarla. Se pretende que constituyan un espacio para la asesoría de los programas de alfabetización y educación básica en la comunidad. La capacitación para el trabajo es pues casi inexistente por parte del INEA. Los promotores y coordinadores, ante el fracaso, se conforman con que el CEC cumpla esta mínima función.

<sup>24</sup> Bernstein hablaría aquí de enmarcamiento, es decir, "el grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, el paso y tiempo del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica" (Bernstein, 1977:89). En una situación de enmarcamiento débil el alumno puede incidir sobre la forma en que se realiza el aprendizaje. Notoriamente, la educación comunitaria provista por el INEA tiene características de enmarcamiento tan débiles que los cursos no llegan a realizarse.

Comisión para la Mujer, programas que entrarían en el terreno de la simulación y en la lógica de lo político.

En el caso de instituciones como el DIF o como Extraescolar, donde inclusive se resalta el objetivo simple de estos cursos —dotar a la gente de ciertos conocimientos básicos para el uso cotidiano y de capacitación para el trabajo—, pareciera que la racionalidad si bien es política tiene valores que le dan una complejidad mayor. Hay una cierta mística o racionalidad propia de cada una de estas instituciones que se proyecta desde arriba hasta llegar a los alumnos participantes y a la forma en que se otorgan estos cursos.

Ambos programas, DIF y Dirección Extraescolar, cuentan con una dinámica propia: en el primero es la propia imagen del DIF, en el otro es la propia lógica de trabajo del sector educativo. En ambos se cuenta con un mayor apoyo en términos estructural-organizativos y de infraestructura, aun cuando las condiciones materiales en que se desarrollan no distan mucho de los otros programas. Sus credenciales, lógicamente, tienen mayor peso en este ámbito de competencia.

En el caso de instituciones como el DIF se puede pensar más bien en una educación netamente de tipo compensatorio, y en ese sentido se está siendo congruente o eficiente con este modelo. La educación que se imparte a través de sus centros de desarrollo comunitario cumple sus objetivos manifiestos y satisface en buena medida las expectativas de la gente. La función es de corte compensatorio y de reproducción fiel de las condiciones de existencia de la mujer. En el ámbito macrosocial podríamos señalar que este tipo de cursos cumplen con una función importante en términos de control social y legitimación.

## **H. El mito de la educación comunitaria**

Los objetivos de estos programas se dirigen al desarrollo de la comunidad, aunque la realización de talleres aislados de carpintería, herrería o corte y confección no habla de una educación comunitaria,<sup>25</sup> sino más bien de cursos aislados con fines asisten-

---

<sup>25</sup> La educación comunitaria puede ser definida como "un proceso que parte de las necesidades, intereses y valores de la comunidad; pretende que ésta se vaya apropiando de los instrumentos que le permitan resolver sus problemas para propiciar su participación en la tarea de mejorar el nivel de vida de la sociedad" (CONAFE, 1989).

ciales, de una pretendida capacitación para el trabajo a un estrato marginal de la población (dentro del campo de la teoría del capital humano), de educación compensatoria y remedial.

Un proceso de desarrollo comunitario no se puede lograr con la estrategia que utilizan actualmente las instituciones (donde el sello está dado por la ausencia de diagnósticos y de estrategias de participación). Los programas hacen poco por promover la participación comunitaria, objetivo esencial y base de los proyectos o programas de educación popular.<sup>26</sup>

Al no existir ningún compromiso por parte de alguna institución en lo que se refiere al apoyo para el desarrollo comunitario, los cursos terminan siendo casos aislados y con beneficios que no rebasan el ámbito familiar e individual.

El compromiso o apoyo que llega a haber por parte de las instituciones promotoras (DIF, INEA, etc.) para el seguimiento de estos talleres, para que puedan tornarse en posibles proyectos productivos, para la posible comercialización conjunta de productos, etc., es prácticamente inexistente. El objetivo que se persigue con el taller termina con el taller mismo, y no existe un real seguimiento de los logros a corto y mediano plazos de estos programas. La esfera de lo posible no trasciende más allá del nivel microsocioal.<sup>27</sup>

Probablemente, el caso de las Misiones Culturales merezca una consideración diferente. Su trabajo está más cerca de una práctica

<sup>26</sup> Posiblemente los centros comunitarios del INEA constituyan intentos de promover este desarrollo al motivar a la población a que haga suyos los espacios y que tenga eco la idea promovida por el Estado de constituir un centro de la comunidad; cada centro debe contar con un comité: presidente, secretario y tesorero, y un promotor comunitario. Sin embargo, la operación de estos centros se asume prácticamente como un problema exclusivo de la comunidad; ella debe echarlos a andar y solucionar cualquier problema que se les presente. En este sentido, se hace una crítica al paternalismo, tanto por parte del INEA como de la SEP. Como ejemplo, cuando se estaba dotando de material a un CEC en la zona mazahua, la gente cuestionaba si no se les iba a apoyar con más herramienta, acondicionamiento del local, etc. La respuesta del coordinador técnico, réplica auténtica del discurso del INEA, fue terminante en el sentido de que eran ellos quienes debían conseguir los apoyos. Esta situación se presenta en el marco de una institución que llega a promover la creación de un centro comunitario basado en la exclusiva dotación de recursos y una pobre promoción detrás.

<sup>27</sup> En un curso de juguetería, donde las alumnas habían confeccionado una gran cantidad de muñecos de peluche, existía la inquietud de poder dar un giro económico a esta actividad vía su comercialización. Sin embargo, el DIF no cuenta con estos apoyos, prueba de que el curso no trasciende más allá del curso mismo y de su apego a objetivos muy concretos y específicos.

de desarrollo comunitario, aunque todavía su actividad diste mucho de serlo. Los comentarios de la gente hablan de diferentes cambios sufridos por la comunidad a lo largo de los dos años de permanencia de la Misión: se hace deporte donde antes no se practicaba, la gente se reúne más y se conoce a través de los diferentes cursos, se efectúan ciertas obras para la comunidad, y en ocasiones hay involucramiento de la Misión con algunos problemas locales. Existen huellas evidentes en muchos lugares por donde han pasado las Misiones y la gente las recuerda; de hecho, es común que la población solicite su permanencia por un tiempo adicional. Por lo general hay resultados positivos como la instalación de talleres de carpintería o herrería; se dejan asimismo equipos deportivos funcionando, gente que aprendió a tejer o a coser y que ya elabora sus propias prendas y confeccionan también a domicilio, gente que aprendió primeros auxilios y a quienes la población recurre en casos de necesidad.

Los cursos, sin embargo, no llegan a rebasar la categoría compensatoria de este tipo de apoyos educativos que proporciona el Estado a través de sus diferentes programas. No cabe hablar de un compromiso serio de las Misiones con la problemática de las comunidades, no hay una función específica para insertarse en procesos que busquen desatar actividades de desarrollo comunitario, aunque sí se participe en ciertas actividades que benefician a la comunidad. La diferencia con el INEA en este punto es sustancial, ya que éste pretende desatar un proceso de desarrollo comunitario donde el CEC sea apropiado por la comunidad y constituya el eje futuro de sus actividades; objetivo, sin embargo, que no rebasa la medida de los buenos propósitos y que refiere más bien a uno de los elementos políticos del discurso pedagógico de esta institución.

¿Hasta dónde entonces los programas cumplen simplemente el papel de difusores de una serie de temáticas interesantes (oficios —carpintería, herrería—; habilidades —corte, enfermería, música) en lugares que se caracterizan por una ausencia de ese tipo de espacios y que ayuda a que los cursos sean en cierta medida exitosos? Algo que pudiera explicar la participación es el hecho de que se están satisfaciendo necesidades reales; es decir, se acepta y se da la bienvenida a apoyos materiales y educativos en cuanto cubren necesidades y expectativas no satisfechas.

## I. El docente, sostén de la educación comunitaria

Frente a condiciones y rasgos tan marginales nos hemos preguntado qué es lo que sostiene a estos cursos. De la investigación se deduce que el docente es uno de los grandes pilares de los programas de educación comunitaria. Probablemente sin él todo el tinglado se vendría abajo. ¿Por qué, ante condiciones tan desfavorables y marginales de trabajo, continúan impartiendo los talleres? Aquí es donde esta pregunta cobra una dimensión especial.

Como una respuesta posible habría que pensar que las condiciones en que se les pide al carpintero o al herrero que realice el trabajo no son muy distintas de aquellas que norman y regulan su cotidianidad; es decir, las condiciones pobres, sin recursos y con esfuerzo no son muy diferentes de aquello a lo que la gente está acostumbrada. Cuando no se tiene nada, poco es más que nada. Esta situación puede contribuir a que la gente se acostumbre a recibir este poco que normalmente recibe y tiende a considerarlo como lo normal. Como señala Latapí (1982:103), “el campesino se acostumbra a recibir migajas de todo, hasta de la propia educación”. Todo ello contribuye a que se deprima aún más el *status* de la educación de adultos y a que se favorezca la ubicación de la gente dentro de su propia clase.

Ha sido interesante constatar cómo en muchas ocasiones son los alumnos y los maestros —irónicamente— los que tienen que proporcionar el material necesario para poder dar seguimiento a los talleres: comprar material de carpintería, aportar su motor o su planta de soldar; o bien son organizaciones civiles las que dan su apoyo económico.<sup>28</sup> Esto resulta ser una ironía si se consideran las condiciones en que opera la educación de adultos y las características de la población a la cual está dirigida.

Cámara (1985) comenta que:

[...] que la necesidad es tan grande, los recursos tan limitados y la decisión de apoyar a los pocos que alcanzan tan peculiar, que se idealiza y mitifica la acción, en donde esta misma es tan marginal que se presta a la idealización y al ejemplarismo.

---

<sup>28</sup> En el caso del programa de la Dirección Extraescolar que se lleva a cabo en Asunción Tepexoxuca, éste ha sido apoyado por la Organización Impulsora de la Cultura de Asunción Tepexoxuca (OICAT), organización civil que ha conseguido recursos y que actualmente está consiguiendo un terreno para la construcción de un local expresamente para la impartición de los talleres (ahora se llevan a cabo en el auditorio de la localidad).

Además del ocasional, pero no tan aislado, sostén material por parte de los docentes, los programas de educación comunitaria utilizan los motivos morales y de compromiso —que no son difíciles de encontrar en esta forma de educación entre los maestros—. La institución apela a esta “mística” que lleva implícito el servicio de apostolado que se hace subyacer a esta educación para marginados. Sobre este particular, y en referencia a los alfabetizadores, comentan Llela y Ezcurra que "(ellos) cumplirían una suerte de apostolado signado por el ‘desprendimiento personal’ y la ausencia de egoísmo: es el discurso de la ‘ayuda’, el ‘servicio’, la ‘utilidad’ y el ‘sacrificio’ ".<sup>29</sup>

Aunado a ello está la necesidad económica de un conjunto de maestros que por lo general no rebasa el nivel de educación secundaria y que duramente puede optar por un trabajo mejor remunerado. Muchos maestros, tanto de Misiones Culturales como de otras instituciones, trabajan en los programas porque llevan tiempo en ellos, y porque su edad y preparación no les permite poder optar por otro trabajo. En muchas ocasiones no se debe tanto al gusto por el trabajo, sino que no cuentan con otra alternativa; esta situación se presenta sobre todo en los casos de personal sindicalizado como el que trabaja en las Misiones.

En el caso de las maestras, estos cursos representan toda una fuente de *status*, una manera de sentirse útiles al poder enseñar a otras personas lo que saben y sentirse así orgullosas por ello. Las maestras, dada su condición económica, ven en estos cursos una posibilidad de lograr ascendencia sobre sus alumnas. Constituyen oportunidades para sentirse importantes, aunque sea sólo en este medio social y con sus alumnas. Es todo un orgullo ser maestra, haber llegado a este nivel, a pesar de que el valor social de estos cursos se encuentre muy abajo, quizá en el último nivel.

Es posible señalar que la mística institucional existente otrora en las Misiones y la organización que existía detrás de este programa,

---

<sup>29</sup> Ante los constantes problemas de una gratificación que nunca llega, un coordinador de zona argumenta que "el INEA no da chambas", "buscamos la participación social de ustedes, gente que está interesada en la comunidad, gente que tenga cariño y confianza en su etnia". Ante la respuesta del promotor, en el sentido de que "eso hácelo entender a la gente", el coordinador de zona apela a los valores, a que no se busquen excusas ni trabas, a que se tiene que participar porque es un programa de gobierno. El tono fue de reprimenda y de aparente regaño. Pareciera que hay que sacar las cosas a como dé lugar. Un promotor responde "no nos queda otra más que seguir adelante y echarle ganas".

está hoy prácticamente ausente.<sup>30</sup> Sin embargo, es necesario recalcar que hay un alto número de casos donde se cuenta con una “mística” personal que se expresa en el “gusto por enseñar”, en el “gusto por ayudar a la gente”, en “la satisfacción de poder enseñar lo que sé”, y que compensa los sinsabores de las condiciones de trabajo y de la baja remuneración.<sup>31</sup> Se presentan, por un lado, factores que presionan al docente hacia la deserción y la apatía en el trabajo; mientras que, en otro sentido, hay elementos emocionales y afectivos que contribuyen tanto a su inserción en el programa como a su permanencia.<sup>32</sup> Así, como apuntan Llela y Ezcurra (1989) “la primacía de lo emocional y la ideología de la ayuda son dos factores decisivos de retención”.

El elitismo tiene a su vez mucha importancia cuando se intenta explicar los motivos de la participación del docente en estos programas. Se pudo comprobar un verdadero celo institucional en la mayoría de los maestros: celo y orgullo de participar en el DIF, de ser una egresada de cursos del DIF, que también se pudo constatar en las maestras de Extraescolar; o bien la pertenencia a un grupo o familia idealizada que lleva a cabo un fin noble como en el caso de las Misiones Culturales. Este sentido de pertenencia a un grupo común con lazos afectivos no se encontró en los

---

<sup>30</sup> Hoy en día los misioneros ya no están interesados en permanecer en comunidades con rasgos marginales. Casi todos ellos han buscado comunidades, inclusive cabeceras municipales, con comodidades en cuanto a servicios se refiere. Las necesidades, muchas veces familiares, los obligan a descartar lugares donde los servicios sean precarios o con vías de comunicación difíciles. No es raro entonces que la marginalidad de los servicios y la situación económica incida, en el caso de los maestros misioneros, en la renuencia a desarrollar sus trabajos en comunidades muy aisladas.

<sup>31</sup> La remuneración varía de una institución a otra. En el caso del INEA los maestros e instructores no forman parte de la estructura institucional y son considerados como voluntarios —en el marco retórico de la solidaridad social—, a los cuales se les ofrece una gratificación de \$3 000 por hora, que rara vez se les paga: todo el personal entrevistado durante la investigación (instructores y promotores del CEC) se quejaba de problemas con el pago de la gratificación, incluso algunos tenían ocho meses de retraso. Este hecho incide de manera importante en el desánimo de los maestros y en su deserción. Por su parte, los misioneros culturales son personal sindicalizado del SNTE y reciben un sueldo mensual de \$1 200 000, muy semejante al pago que la Dirección de Educación Extraescolar da a sus maestros (más prestaciones sociales). El personal docente del DIF recibe un pago de \$4 000 por hora clase y se administra a través de las presidencias municipales. En estos tres últimos programas los pagos se hacen puntualmente, lo que ofrece un contexto de trabajo muy diferente al que existe en el INEA.

<sup>32</sup> Esto es lo que De Llela y Ezcurra (1989) califican como tendencias centrífugas y centrípetas en el comportamiento de los alfabetizadores.

maestros del INEA, indicador muy claro de la falta de cohesión institucional de este programa.

#### **IV. CONSIDERACIONES FINALES**

Queremos, por último, apuntar algunas consideraciones que han surgido conforme ha ido avanzando el análisis de la información:

Las preguntas que han guiado la investigación giran en torno a los motivos de la gente, alumnos y maestros, para participar en estos programas ¿Cómo entender sus expectativas? ¿Qué les dejan estos cursos? ¿Cuáles son las condiciones en que se desarrolla la educación comunitaria?

Después de una larga mirada, podemos aventurar algunas respuestas y mostrar una imagen de esta actividad educativa.

Lo que primero resalta es la situación irónicamente marginal de un servicio destinado a los grupos más desfavorecidos, donde la ausencia de capacitación técnica y pedagógica; la insuficiencia y precariedad de condiciones materiales y recursos; la flexibilidad inaudita con que se planea, administra y supervisan los programas, y la subvaloración tradicional de las necesidades, expectativas y posibilidades de la población de las comunidades, conforman el perfil de una forma de educación atascada en la inercia y el continuismo. El Estado ha optado explícitamente contra la profesionalización del servicio y ha sido renuente en asignarle un papel relevante en el desarrollo económico y social; ha habido más bien un predominio de racionalidad política detrás de estos programas. Ante tal panorama, llama la atención que los cursos deban ser calificados de exitosos. La investigación ha sido muy elocuente en lo que se refiere a dar cuenta de la satisfacción y utilidad relativa de estos cursos, en un contexto donde la oferta del servicio responde al tipo de necesidades y esperanzas que se pueden avivar en medios marginados. De nuevo viene a la mente la respuesta de "para nosotros, los pobres, estos cursos están bien".

La utilidad no trasciende más allá; son cursos aislados con utilidades diferenciales que satisfacen necesidades personales y que difícilmente llegan a impactar en las economías familiares y en el desarrollo de la comunidad. Desde hace tiempo la educación comunitaria ha adquirido rasgos marcadamente compensatorios: una educación que intenta paliar y remediar las desigualdades

resultantes de la implantación de un modelo de desarrollo que poco ha favorecido a las capas sociales mayoritarias. Podemos afirmar que la educación comunitaria promovida por el gobierno termina cumpliendo una importante función en términos macrosociales: refuerza la presencia del Estado, su legitimación, a partir de una actividad educativa que satisface algunas de las expectativas de la población.

En una entidad como la mexiquense, con una economía campesina típicamente minifundista y una población rural con altos índices de migración hacia los centros urbanos, llama la atención que se relegue a las zonas rurales en el área de la capacitación para el trabajo. Si algo muestra la investigación es que este tipo de educación es prácticamente inexistente en el medio rural. Resalta también la falta de consideración de las necesidades e intereses de la gente, indicador sin duda del poco peso que tiene un diagnóstico real de los espacios que se atienden.

Cuando es común encontrar población joven que no cuenta con niveles más allá de la secundaria, resultado de una oferta educativa formal insuficiente y de las condiciones económicas de las comunidades, sorprende que no se hayan contemplado cambios en el currículo que den respuesta a expectativas, quizás no muy explícitas pero que ciertamente existen, y que no necesariamente se ubican en un currículo tendiente más a reproducir la condición de la mujer en el medio rural y que se limite a proponer un bienestar social sustentado en el autoempleo comunitario.

No es difícil generar propuestas a programas que presentan carencias en muchos de sus frentes. Innumerables veces se ha insistido en el potencial de esta forma de educación; sobre la necesidad de lograr una real vinculación con el lugar de trabajo y con la esfera de la producción; sobre la necesidad de hacer investigación que muestre necesidades, perfiles, alcances, cobertura, seguimientos, etc. Información con la que no se cuenta y que impide planear, no se diga llevar a cabo, un programa educativo exitoso.

Sin duda, muchos aspectos de los que aquí se han señalado, han sido tratados en diferentes partes con diferente énfasis. Sin embargo, uno de nuestros propósitos ha sido explicitar una realidad que requiere ser dicha una y otra vez ante la resistencia añeja que muestran las instituciones para incorporar en la pla-

neación e implementación de los programas los resultados que se derivan de la investigación educativa en esta área. Hemos querido enfatizar la necesidad de analizar lo que hace el Estado porque muchas veces su práctica se da ya por descontada, desesperanzadora, encubriendo por tanto la realidad de una actividad que no tiene contraparte (Schmelkes y Street, 1991). Quizás sea pugnar por la necesidad de tomar conciencia de una realidad a la que ya nos hemos acostumbrado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BERNSTEIN**, Basil. *Class, codes and control. Vol III (Towards a theory of educational transmissions*, London, Routledge y Kegan Paul, 1977.

\_\_\_\_\_. *Poder, educación y conciencia (sociología de la transmisión cultural)*, Chile, CIDE, 1988.

**BOCK**, John y George Papagianis. "Some alternative perspectives on the role of nonformal education in national development", en John Bock and George Papagianis (Eds.). *Nonformal education and national development*, USA, 1983, Praeger, pp. 3-21.

**CAMARA**, Gabriel. México. "Autonomía y capacitación para el trabajo", en *Revista de educación de adultos*, Vol. 3, No. 3, México, 1985.

**SEP-CONAFE**. *Consulta Nacional para la elaboración del programa de modernización del sistema educativo. Educación Comunitaria*, México, 1989.

**DE LLELA**, Cayetano y Ana María Ezcurra. "El programa nacional de alfabetización. Una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores", en *Revista Mexicana de Sociología*, México, 1980.

**LA BELLE**, Thomas, *Nonformal education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution*, USA, Praeger, 1986.

**LATAPÍ**, Pablo. “Una aproximación teórica para el análisis de las políticas de educación de adultos”, en *Revista Interamericana de educación de adultos*, Vol. 10, No. 1 y 2, México, 1987, pp. 11-46.

**LEWIN**, Helena. “Reflexiones sobre la educación de adultos como una práctica social del Estado”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, No. 3, México, 1984, pp. 67-84.

**PIECK**, Enrique y Eduardo Aguado. *La educación no formal rural en el Estado de México (1980-1986). La actividad desplegada por las instituciones de Estado: un estudio empírico*. Cuadernos de Trabajo No. 5, El Colegio Mexiquense, A. C., México, 1988.

**POSNER**, Charles, Mimeo. Londres. Instituto de Educación de la Universidad de Londres, 1988.

**SCHMELKES**, Sylvia y Susan Street. “Tomadores de decisiones, maestros y alumnos en programas de alfabetización y capacitación para el trabajo en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXI, No. 1, México, 1991.