

Maura Rubio y Ma. Pureza Carbajal,
Coordinadoras

**NUEVAS ALTERNATIVAS
EN EDUCACION
DE ADULTOS**



**FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG**

El material que publicamos es exclusiva responsabilidad de sus autores y no refleja necesariamente el pensamiento de las instituciones editoras. Se admite la reproducción total o parcial de sus trabajos a condición de que sea mencionada la fuente y se haga llegar copia al editor. Para la solicitud de ejemplares, comunicarse a:

Fundación Friedrich Ebert
Representación en México
Ejército Nacional 539, 5º piso
11520 México, D.F.

**FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG**

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México
Ex Rancho de los Uribe
Santa Cruz Atzacapotzaltongo
Toluca, Méx., Apdo. Postal No. 295



ÍNDICE

ÍNDICE	5
PRESENTACIÓN	
Eugenio Martínez y Eberhard Friedrich	7
INTRODUCCIÓN	
Maura Rubio Almonacid y Ma. Pureza Carbajal	9
EA: HACIA UNA NUEVA PERSPECTIVA	
EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA: ¿UN PROCESO SIN SUJETO?	
Oscar Zires	21
EDUCACIÓN DE ADULTOS Y PROMOCIÓN SOCIAL. NOTAS DE DISCUSIÓN	
Guadalupe Valencia G.	61
ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y PROSPECTIVA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA (APPEAL)	
Marcela Gómez Sollano y Mercedes Ruiz Muñoz	69
ALGUNOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS EN EA	
LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA TEORIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EN EL MOVIMIENTO POPULAR CHIAPANECO	
Susan Street	93
CONSTITUCIÓN DE LOS SUJETOS SOCIALES Y RELACIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	
Arturo Macías Rosete	119

LA EA COMO PRACTICA DEL ESTADO

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN MÉXICO. UNA VISIÓN GENERAL DEL TRABAJO DESDE EL ESTADO

Sylvia Schmelkes 135

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DESARROLLO RURAL

Enrique Pieck Gochicoa y Eduardo Aguado López 169

ALGUNOS PROYECTOS DE EA EN MEDIO INDIGENA Y RURAL

LA ALFABETIZACIÓN DE POBLACIONES INDÍGENAS: UNA CORRELACIÓN CRÍTICA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Héctor Muñoz Cruz y Patricia Mena Ledesma 195

MODELO DE VINCULACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD A NIVEL SECUNDARIA PARA JÓVENES DEL MEDIO RURAL

Alejandro Victoria Cerón 233

CAPACITACIÓN DE PROMOTORES COMUNITARIOS EN SALUD COMO EJE DE LOS PROGRAMAS INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Alberto Ysunza O. 253

NUEVAS ALTERNATIVAS EN EA

SINTESIS DE LOS DEBATES

Maura Rubio 265

PRESENTACION

En el marco de las críticas condiciones que enfrenta la sociedad actual, misma que vive constantes movimientos y en donde los cambios son impredecibles, hablar de Educación de Adultos es hablar de un campo de trabajo en muchos sentidos trastocado.

Si bien la educación de adultos ha tenido un crecimiento explosivo en las últimas décadas no solo como resultado de la drámatica situación educativa en la que la mayor parte de la población adulta se encuentra, sino en general, por las difíciles y agobiantes condiciones de vida de nuestras sociedades, actualmente este tipo de educación parece enfrentar un cierto repliegue. El entusiasmo, optimismo, talento y creatividad crecientes que permitieron configurar un campo caracterizado por la innovación generalizada en el desarrollo de innumerables propuestas de trabajo educativo con adultos, hoy están siendo repensadas ante el hecho de que las expectativas no siempre se alcanzaron.

Sin embargo, aún persiste la convicción de que la educación juega un papel vital en la construcción de una nueva sociedad. En educación de adultos en particular, actualmente es incuestionable que la práctica debe revisarse para que incida efectivamente en la configuración y consolidación del nuevo proyecto de sociedad.

La tarea es inaplazable. Para desarrollarla, en mucho pueden contribuir la realización de foros en donde la reflexión colectiva que confronte las perspectivas analítico-interpretativas, así como las experiencias de quienes trabajan en el campo se oriente a la superación de los problemas actuales de la educación de adultos.

En este sentido, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y la Representación en México de la Fundación Friedrich Ebert (FES-México), convocaron a instituciones, investigadores, promotores y educadores de adultos a la realización de tres talleres sobre Nuevas Alternativas en Educación de Adultos.

Estos talleres, los cuales se llevaron a cabo de 1988 a 1990, se propusieron como una instancia en donde se pudiera dar la difusión y discusión de hallazgos y propuestas recientemente elaboradas desde el campo de la investigación, así como de propuestas innovadoras del

claro que la decisión respecto a los tipos de cambio que deben impulsarse no se encuentra sólo dentro de la esfera de decisiones de las instituciones de educación de adultos.

Las experiencias desarrolladas por múltiples grupos de educación de adultos en América Latina han demostrado que este es el camino que sitúa la actividad educativa en sus justas dimensiones y que permite obtener de ellas los mayores beneficios para la población atendida. El próximo futuro de la educación de adultos en manos del Estado tendrá que mostrar una opción: o sigue administrando un servicio o efectivamente contribuye a la solución de los problemas de las mayorías poblacionales del país.

EDUCACION DE ADULTOS Y DESARROLLO RURAL

Enrique Pieck Gochicoa
Eduardo Aguado López

REFLEXION EN TORNO A LA INCIDENCIA DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS DE LOS ORGANISMOS GUBERNAMENTALES.¹

I. Fundamentación

A partir de la década pasada irrumpen en los países menos desarrollados -México entre ellos- una serie de programas educativos, al margen del sistema escolar tradicional, que se dirigen a sectores aislados de la población; gobiernos, organismos internacionales e instituciones públicas y privadas comienzan a desarrollar programas de enseñanza, vertiendo los más variados contenidos a grupos de población heterogéneos.

En México, a partir de los setentas, se presenta un viraje en la política del sector agrícola que se manifiesta en el énfasis puesto sobre la necesidad de apoyar a las áreas temporeras con el propósito de incorporarlas al desarrollo económico alcanzado por el país. El objetivo de la nueva política consistió en revitalizar la producción de granos básicos en las zonas de agricultura campesina ante la amenaza de pérdida de la autosuficiencia alimentaria y de inestabilidad social provocada por el deterioro de los niveles de vida de gran parte de la población rural.

En el marco de esta nueva estrategia se orientó la ENFR (educación no formal rural) hacia las zonas donde estaban ubicados los campesinos productores de granos básicos, entrando en una dinámica en la cual la capacitación comenzó a ser contemplada como el factor básico para el

¹ Como productos publicados, la investigación cuenta con: 'Educación no formal agrícola y modernización en el Estado de México (1940-1970)' y 'La educación no formal rural en el Estado de México. La actividad desplegada por las instituciones de Estado en el estado de México (1970-1986)'. Ambas publicaciones constituyen respectivamente los Cuadernos de Trabajo Nos. 3 y 5 de El Colegio Mexiquense, A.C..

desarrollo integral al ser vista como un medio factible para integrar a la población rural al desarrollo general del país; de ahí, el impulso a diferentes programas educativos por parte de diversas instituciones sectoriales, como una forma de enfrentar las necesidades más urgentes y de subsanar las deficiencias que en materia de capacitación planteaba el nuevo modelo de desarrollo.

La crisis del sistema educativo formal y la imposibilidad de que éste pudiera satisfacer las necesidades educativas de la población rural hicieron concebir a la educación no formal como la 'gran alternativa', donde su finalidad sería suplir las deficiencias de la educación formal y los problemas de pobreza efecto del modelo de desarrollo.

El Estado de México no ha sido ajeno al desarrollo de esta actividad y sus características: el papel que se le asignó en la revolución verde, su cercanía a la capital del país, el lugar que ha ocupado como principal productor de maíz, entre otros, lo llevan a ser considerado como un espacio de relevancia para el análisis y estudio de esta modalidad educativa.

La investigación pretendió así dar cuenta de la actividad de las instituciones de Estado en materia de capacitación rural; valga decir, contar con una caracterización a nivel regional de esta particular actividad en un período de tiempo determinado.

II. Objetivos

Como objetivo general, se pretendió la reconstrucción de la actividad educativa no formal realizada por las instituciones gubernamentales en el Estado de México durante el período 1980-1986, a partir del análisis de rasgos, como lo son los contenidos temáticos, su presencia en el tiempo y su ámbito espacial, con el propósito de contar con una caracterización de esta actividad en la entidad e identificar su posible incidencia en los procesos de desarrollo y cambio social.

Un objetivo particular consistió en procurar elementos que contribuyeran al diagnóstico y planeación de actividades educativas destinadas al medio rural en la entidad.

III. Metodología

Partimos de la consideración que la educación se concreta y materializa en la práctica de acuerdo a la posición explícita o implícita de los programas en cuanto a una serie de elementos, tales como: tipo de destinatario o sujeto que se privilegia, los contenidos temáticos, las zonas o regiones a donde se dirige, las tendencias o modificaciones que se manifiestan a través del tiempo, etc. Es por ello que, si bien los discursos, objetivos, etc., adquieren un lugar en el proceso de aprehensión del fenómeno, se optó por tomar a la concreción misma (acción educativa) como punto de partida, para después retomar el discurso desde una posición crítica -pero con evidencia- para captar su significado. Así, los sujetos encargados de su ejecución (las instituciones), tanto como su accionar, se constituyeron en los elementos principales que conformaron nuestro objeto de estudio; por ello, dar cuenta de la acción capacitadora en un espacio determinado devino el paso obligado para la reconstrucción del fenómeno.

De esta manera, en la primera etapa de la investigación se privilegió la acción social por encima del sujeto social, siendo éste nuestro real objeto de estudio. Definida la acción capacitadora se procederá en la segunda fase a realizar una investigación en comunidades seleccionadas a partir de la información con que ya se cuenta.²

Durante la segunda fase y con los datos recabados será posible establecer relaciones entre el contenido particular de los programas educativos (organizativos, técnico-productivos, de bienestar social, etc.) y su nivel de operacionalización y utilidad, sea para la organización, la mujer campesina o la propia comunidad. Asimismo, aquellos espacios que se caractericen por una alta penetración de diversos programas educativos, brindarán la oportunidad de evaluar en qué medida la ENFR está contribuyendo al desarrollo de nuevas actitudes en la sociedad rural y al logro de un desarrollo integral.³

² En la actualidad se está diseñando la metodología para realizar un análisis en varias comunidades del Estado, acerca de la función social que estos programas están cumpliendo y el significado de estas experiencias para los participantes. Ver: 'La función social de la educación no formal rural. Una reflexión sobre la sociolingüística de Bernstein', Mimeo (actualmente en prensa).

³ Fase actualmente en proceso.

A continuación se detallan los elementos metodológicos que conformaron el proceso de investigación de la ENFR en el periodo 1980-1986 y la forma en que se abordó el análisis en sus diferentes momentos.

El objeto de estudio comprende la actividad educativa no formal desarrollada por las instituciones de Estado en el medio rural del Estado de México durante el periodo 1980-1986, considerando los antecedentes generales de la capacitación en la entidad a partir de 1940, y particularizando en el periodo 1970-1980.

Para el análisis se procedió a la utilización tanto de indicadores de tipo cuantitativo (número de cursos otorgados, población beneficiada, tiempo dedicado a la capacitación, etc.), como cualitativos (contenido educativo, ámbito temporal, ámbito espacial y características institucionales).

El universo se constituyó por 23 programas institucionales de 15 instituciones que realizan actividades de educación no formal en el medio rural, de manera principal o secundaria; se abarcó aproximadamente al 85% del total de instituciones de las que se tuvo conocimiento que se dedican a esta actividad en el Estado de México.

Para el efecto de esta investigación y con el objeto de facilitar el análisis y establecer las interrelaciones necesarias, se consideraron a los diferentes programas de una institución como instituciones en sí mismas. Ello, en virtud de la relativa independencia con que en muchas de las ocasiones realizan sus actividades las diferentes dependencias y organismos.

Las instituciones que formaron el universo de estudio y de las cuales se recabó información, fueron las siguientes:

1. Dirección de Desarrollo de Productores (SARH-CODAGEM)
2. SARH: Unidad de Capacitación y desarrollo (UCADE)
3. SARH: Distrito de Desarrollo Rural I (Toluca)
4. SARH: Programa Agrícola
5. SARH: Programa ganadero
6. SARH: Programa Agroindustrial
7. SARH: Programa Forestal
8. Protectora e Industrializadora de Bosques (PROTINBOS)

9. Programa de Sanidad Vegetal (CODAGEM)
10. Comisión Nacional de Fruticultura (CONAFRUT)
11. Departamento de Pesca
12. Productora Agroindustrial Ejidal del Estado de México. (PAGROEMEX)
13. Banco Nacional de Crédito Rural (BANRURAL)
14. Fideicomisos Instituidos con relación a la Agricultura (FIRA)
15. Aseguradora Nacional Agrícola y Ganadera, S.A. (ANAGSA)
16. Secretaría de la Reforma Agraria (S.R.A.)
17. Instituto Nacional Indigenista (INI)
18. Desarrollo Integral de la Familia (DIF-RED MOVIL)
19. Secretaría de Salubridad y Asistencia
20. Secretaría del Trabajo
21. Comisión Técnica del Programa de Empleo Rural (COTEPER)
22. Instituto de Acción Urbana e Integración Social (AURIS)
23. Casa de las Artesanías (CASART)
24. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)
25. Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA-SEP)
26. Comité de Promoción de Servicios Sociales (COPROSESO)
27. Instituto Nacional de Capacitación del Sector Agropecuario, A.C. (INCA RURAL).

La información obtenida consistió básicamente en una relación cronológica de las acciones educativas realizadas por cada una de las instituciones, señalando ubicación geográfica, fecha, participantes, duración del evento y ámbito temático. Asimismo, se pudo contar con una visión de la trayectoria de los programas de capacitación particulares, captando así la presencia de cada institución en el Estado de México.

Cabe señalar que las entrevistas y la información proporcionada, brindaron la posibilidad de tener un acercamiento a cuestiones cualitativas, como lo fueron la metodología utilizada, los objetivos de los programas y la mecánica seguida para la impartición de los cursos.

IV. Sistema de análisis de la información

Las características de la información obligaron al diseño de un sistema de análisis y de una metodología de trabajo que permitieran a la larga un

procesamiento adecuado en función de las relaciones deseadas entre las diferentes variables.

Este sistema brindó la posibilidad de integrar la información dentro de un esquema que garantizó plena confiabilidad y objetividad en su manejo, además de ir avanzando en su procesamiento. Se conformó, a su vez, una metodología que permite el seguimiento de esta actividad a través del tiempo.

El conjunto de indicadores de cada evento educativo registrado (fecha, lugar, número de participantes, duración y tipo de curso) fueron la base para la definición de los diferentes ámbitos: temporal, espacial y temático de la ENFR, así como para la determinación de la cobertura poblacional y del tiempo dedicado a esta actividad por cada institución.

Si bien los indicadores en general son muy concretos, en el caso del tipo de curso, fue preciso elaborar una subdivisión que permitiera agrupar los diferentes cursos de acuerdo a su contenido temático, tomando a su vez en consideración los objetivos de cada uno de ellos.

V. Clasificación de áreas temáticas

1. ORGANIZATIVOS: comprende temáticas que se refieren al conocimiento y funcionamiento de la organización misma; es decir, cursos que doten al sujeto de elementos que le permitan valorar la importancia de la organización en términos de sus actividades productivas y la resolución de sus problemas, así como incrementar su habilidad para asumir la dirección de los procesos económicos y sociales que encierra la dinámica organizativa, con base en la aplicación de criterios racionales-empresariales.

2. TECNICO-PRODUCTIVOS: su temática abarca todo aquello que se refiere al sector primario en su aspecto técnico de apoyo a la producción. Los contenidos apuntan fundamentalmente al logro de una mayor producción y productividad mediante la elevación de los conocimientos técnicos de los productores, todo ello en el marco de una nueva racionalidad técnico-económica que redunde en la comprensión de las características y etapas por las que atraviesa un proyecto productivo y en la adopción de innovaciones.

3. PROGRAMAS Y APOYOS SECTORIALES: su contenido tiene como propósito el dar a conocer los diferentes planes y programas estatales de apoyo al sector primario, así como el funcionamiento de mecanismos de apoyo, tales como el crédito y el seguro agrícola. Su objetivo es que los productores, con base en la información proporcionada, analicen los alcances y limitaciones que dichos programas presentan y evalúen sus beneficios.

4. APOYOS A LA UNIDAD ECONOMICA FAMILIAR: el objetivo de estos cursos es capacitar a la población rural en actividades productivas socialmente útiles que permitan orientar la capacidad y el trabajo a labores diferentes a las agropecuarias, con el objeto de obtener un posible ingreso adicional; asimismo, versan sobre la utilización del tiempo no directamente productivo.

5. BIENESTAR SOCIAL: los temas que se tratan están vinculados con el mejoramiento del nivel de satisfacción de las necesidades básicas. A su vez, comprende temas referidos al desarrollo personal y al impulso de actividades recreativas.

6. CONOCIMIENTOS GENERALES: concentra cursos enfocados básicamente al conocimiento de la problemática sectorial en el marco de su dinámica socio-económica, donde el objetivo es dotar al sujeto de elementos que le permitan analizar el contexto que lo circunda y lograr su ubicación dentro de este proceso.

Una vez definidas estas grandes áreas, se procedió a subclasificar de acuerdo a las especificidades de los cursos.

VI. Elementos de análisis

Queremos señalar ahora cada uno de los elementos con base en los cuales se analizó el objeto de estudio, apuntando el por qué de cada uno de ellos y su importancia dentro de la investigación.

Ambito temporal

El contar con la fecha de realización de cada evento educativo tiene como objeto el poder trazar la trayectoria de la ENFR en el Estado de México en un período de tiempo determinado.

La ENFR es un fenómeno relativamente reciente que prácticamente comienza a cobrar relevancia a partir de la década pasada. Cada vez, más instituciones y con mayor fuerza contemplan dentro de sus actividades programas de educación no formal con diferentes objetivos.

El nacer y morir de instituciones y programas a lo largo del tiempo, la intensidad que se les dedica a estos últimos, el súbito énfasis que se comienza a dar a esta actividad, son todos, aspectos que afloran al observar el elemento cronológico como parte del análisis y que constituyen a su vez nuevos elementos de reflexión.

Las relaciones que se establecen entre el ámbito temporal y aspectos, tales como las características de las instituciones y los ámbitos temático y espacial, dan la posibilidad de contemplar la dinámica de cada una de ellas a través del tiempo.

El ámbito temporal nos permite, pues, contar con la perspectiva del fenómeno en el tiempo, en el marco de la multiplicidad de factores económicos, sociales y políticos que conforman un período. Así, el enmarcar un fenómeno en este ámbito implica contemplarlo y explicarlo bajo esta luz, analizando la incidencia de estos factores en el tiempo mismo y su relación con el fenómeno.

Ambito espacial

El contemplar a la educación no formal como una alternativa que permite incorporar al sector rural en la dinámica del desarrollo, sugiere la necesidad de contrastar las características económicas y sociales de las diferentes regiones con la localización de los programas educativos; ello, con el propósito de observar la medida de congruencia que existe entre el tipo de programa y el espacio al que se dirige y de analizar aspectos tales como la concentración o ausencia de actividad educativa en espacios determinados. El poder cruzar la información a nivel municipal con los niveles de marginación, uso del suelo, migración, formas asociativas, etc., es un ejemplo de la utilidad que representa el contar con la ubicación física de un fenómeno social.

La determinación del ámbito espacial -a nivel comunidad- constituirá la base para la selección de posibles espacios donde se realicen trabajos de campo con fines de evaluación del impacto de los programas de ENFR.

Así, la ubicación de la actividad educativa desarrollada por las instituciones en un espacio regional, dará ocasión para analizar las características de su distribución y preguntarnos sobre su porqué.

Ambito temático

Constituyen las áreas y contenidos educativos de que se ocupan los programas de educación no formal y son un reflejo de los objetivos que se pretenden. Esto es, mediante la identificación de los contenidos que se vierten a la población rural, se puede inferir la forma en que el Estado, a través de sus organismos, busca incidir en determinadas pautas de conducta y determinar cuáles de ellas prioriza, tienen una finalidad correctiva, o cumplen ya bien una función de resocialización.

Contar con información acerca de la frecuencia con que se tratan los diferentes temas en esta modalidad educativa nos habla de la posibilidad de definir la orientación que va teniendo la ENFR rural en el tiempo y los objetivos que se van persiguiendo.

Todo ello nos permite ubicar a la ENFR en el marco del desarrollo económico, social y político, y precisar así la función que está pretendiendo cumplir o ya bien aquella que se le está adjudicando. El que se priorice una temática particular puede ser reflejo, tanto de una duplicidad de actividades, como también de la necesidad de promover cierto tipo de conocimiento ante una situación económica o social que resulte inquietante como puede ser la migración, la pérdida de productividad o la inquietud social en el campo.

Las instituciones

Es a partir de 1970 cuando se crean instituciones avocadas a la educación no formal y cuando -al interior de otras- surgen programas similares. Instituciones no dependientes del sector educativo comienzan a realizar actividades de capacitación en diversos aspectos; es así como la capacitación agrícola (manejo de insumos, mecanización, etc.), la capacitación para la organización productiva, para el desarrollo de actividades artesanales, etc., se convierten en los ámbitos educativos a tratar por los diferentes programas.

Cada institución formula programas diferentes con objetivos muy específicos que responden a situaciones particulares en lo económico y en lo social. El énfasis que una institución pueda darle a estos programas puede depender de la importancia que se le adjudique a su actividad en el marco de las necesidades económico-sociales del momento.

VII. Consideraciones finales

Quisiéramos destacar algunas de las ideas fundamentales, fruto de esta investigación y de una etapa previa en que se rastrearón sus antecedentes hasta el año de 1940, con el objeto de puntualizar en aspectos que creemos conforman las bases de nuevos planteamientos hipotéticos -fuente de posibles líneas de investigación- y que por ahora nos permitimos sugerir a modo de consideraciones:

1. El proceso educativo no formal en el sector agropecuario se encuentra diferenciado en su desarrollo por dos cortes históricos que le imprimen un carácter particular, donde ambos momentos se encuentran ligados a los diferentes procesos económicos que los caracterizan y a las diferentes estrategias de desarrollo agropecuario emprendidas. Se manifiesta así un proceso de adecuación de la actividad educativa no formal en el agro a los requerimientos del desarrollo económico y una variación en su tono e incidencia dependiendo de las características de las políticas implementadas.

A partir de 1940, y en el marco de la modernización de la agricultura, el extensionismo -como modalidad educativa- desempeñó el papel de divulgador de las innovaciones tecnológicas realizadas en el Campo Experimental Agrícola. Sin embargo, el impacto que tuvo en la modernización del agro mexiquense fue reducido, debido a la precaria infraestructura del Servicio de Extensión y a la poca incidencia de éste en el desarrollo organizativo -cuando la organización constituía el canal formal para acceder al paquete modernizador-; así, la modernización se logró por vías más bien informales, como el efecto-imitación de técnicas de cultivo y/o el desarrollo del mercado, entre otros.

El extensionismo, que adquirió importancia durante esa época, continúa como modalidad educativa hasta nuestros días y constituye el canal más utilizado por el Gobierno local para apoyar la modernización

de la agricultura, lo que mantiene el carácter técnico-productivista que ha ido permeando a casi toda actividad educativa no formal en el agro.

En los 70's, en el marco de la crisis agrícola, se presentó un desarrollo amplio de instituciones avocadas a actividades educativas en el medio rural y una subordinación de la capacitación a la estrategia modernizadora del agro, que se expresó en el énfasis puesto sobre la necesidad de fortalecer la organización productiva como vía que permitiera asegurar la utilización más eficiente de los recursos. Se fortaleció así el modo educativo de la capacitación con la intención de subsanar las deficiencias en materia de funcionamiento organizacional y de conocimientos técnicos por parte de los campesinos.

La ENFA (educación no formal agrícola), sin embargo, no cumple un papel relevante en el proceso de modernización de la agricultura ya que, entre los factores determinantes para la adquisición del 'paquete tecnológico', se encuentra el crédito -mismo que se acompaña de indicaciones sobre el qué y el cómo producir- y la existencia formal de una organización como la vía establecida que permite el acceso a los diferentes insumos a través del crédito. La extensión y la capacitación, en lugar de contribuir a conformar el proceso de modernización, terminan cumpliendo más bien el papel de reforzadores de éste.

Por lo anterior, se hace necesario que la capacitación técnica apoye al campesino en el conocimiento, aplicación y riesgo de diferentes insumos, para que sea él quien decida sobre su utilización. En este sentido, es de la mayor importancia que "la operación de las innovaciones tecnológicas sea, por un lado, resultado de la participación conciente de los campesinos, y que estas modificaciones respondan a un proceso de aprendizaje de estas técnicas y correspondan a sus condiciones y necesidades. La capacitación (por lo tanto) debe generar paquetes tecnológicos y no a la inversa" (ISEAC 1983: 57). Sólo de esta manera podrá contemplarse a la capacitación técnica como un proceso recíproco de enseñanza-aprendizaje, y dejar de ser un proceso vertical donde la actividad del extensionista ha recaído fundamentalmente en ser difusor de la modernización y hasta cobrador de créditos otorgados.

Así, la estrategia educativa en el sector primario durante el período 1940-1970 se expresó fundamentalmente en la relación **extensionismo-modernización**, donde la actividad de los extensionistas cumplió básicamente

camente con la función de difundir las innovaciones técnicas; en la década de los setentas la estrategia se modificó concretándose en la relación: **extensionismo, organización, crédito, modernización, capacitación**, en la cual corresponde a la actividad extensionista -en una primera fase- la promoción organizativa y el asesoramiento para la obtención de créditos, y a la capacitación le compete el fortalecimiento de la organización a través de la transmisión de la racionalidad productiva dominante y la impartición de conocimientos técnicos que refuercen y complementen la asistencia técnica que se otorga por los extensionistas.

De lo anteriormente expuesto, podemos concluir que es en el período 1940-1970 cuando se comienzan a fijar las bases y las condiciones de la ENFA en el Estado de México, caracterizadas por la relación **extensionismo-modernización** y donde la organización empieza a constituirse en el elemento mediador. Sin duda, la importancia que cobra la organización después de los 70's será mucho más significativa; no huelga, sin embargo, señalar que es en este período cuando se empiezan a crear las bases de esta relación.

El extensionismo fue la modalidad educativa no formal prevaletente y a partir del cual se intentó contribuir al desarrollo del capitalismo en la agricultura mediante la promoción de tecnología e insumos. Constituye un indicador de cómo la nueva racionalidad se fue imponiendo vía una nueva forma educativa, aunque con grados diferentes de dificultad que dependen más bien de la resistencia de los sujetos de los distintos espacios productivos al nuevo imperativo educativo

Por último, quisiéramos señalar que, si bien el desarrollo y el papel jugado por el extensionismo se explica en el marco de la política agropecuaria en este período, no obstante pareciera que el énfasis puesto en este tipo de programas no fue muy notorio. Quizás la explicación la encontremos en el hecho de que el Estado de México, a pesar de haber albergado y promovido en su territorio a la 'revolución verde', no fue propiamente una entidad favorecida dentro de la estrategia modernizadora debido a los rasgos típicos de su agricultura: temporalera, minifundista y de monocultivo de maíz. Fueron más bien las zonas norte y noroeste del país las beneficiarias del conjunto de apoyos y recursos y sin duda donde la actividad extensionista actuó de acuerdo a los objetivos que se le habían planteado.

No hay asombro ni contradicción: en el marco del modelo de desarrollo para el sector, entidades como el Estado de México se excluyen por definición, aunque llame la atención el proceso de modernización experimentado y el papel jugado por la entidad como sustentador de esta estrategia.

La ENFA se orientó prioritariamente a las zonas privilegiadas en el marco de la estrategia de desarrollo agropecuario durante este período (Norte y Noroeste del país), dejando a la mayoría de los estados (zonas temporales fundamentalmente) la atención meramente compensatoria a través de los escasos programas orientados al bienestar social.

El carácter que adquirió el extensionismo agrícola -como respuesta a las necesidades de desarrollo del capital- influirá en la conformación de la educación no formal agrícola en la siguiente década y en su grado de subordinación a esta modalidad naciente.

2. Una particularidad a destacar en el caso del Estado de México está dada por la relación entre las características especiales de su sector agrícola (temporalero, ejidal y minifundista) y la actividad educativa realizada. En esta relación cabe destacar que la entidad contó con un Centro de Investigación Tecnológica en el período 1940-1970 (a pesar de no haber sido un estado privilegiado dentro de la estrategia de modernización agrícola), cuyos resultados fueron revertidos en el espacio geográfico de la propia entidad; esto es, el Estado de México se convirtió en generador de avances tecnológicos y, al mismo tiempo en su receptor. Aunque esta dinámica no fue muy significativa en el período, sirvió de base para que a partir de los 70's se volcaran en el agro mexicano las innovaciones. La actividad del extensionismo se fue adecuando así a la dinámica de ambos períodos.

La ENFA se orientó prioritariamente a las zonas norte y noroeste del país durante el período 1940-1970, dejando a la mayoría de los Estados (zonas temporales fundamentalmente) la atención meramente compensatoria a través de los escasos programas orientados al bienestar social. Por lo tanto, durante esta época se sientan las bases de la ENFA en el Estado de México, debido al papel jugado en la 'revolución verde', aunque la atención concedida a aspectos relacionados con el bienestar social haya tenido siempre un mayor impulso.

3. La organización -definida tan sólo por sus rasgos formales- ha terminado constituyendo el único canal a través del cual se accede al crédito y, por ende, a la tecnología. Con ello se ha generado una relación en la cual la actividad extensionista cumple con la tarea de promover organizaciones y asesorar a los campesinos para la obtención de créditos. A la capacitación, corresponde el fortalecimiento de la organización a través de la transmisión de la racionalidad productiva dominante y la impartición de conocimientos técnicos que refuerzan y complementan la asistencia técnica que se otorga por los extensionistas, donde el universo de estos últimos no se encuentra ya constituido por individuos, sino que ahora las diferentes 'organizaciones' son los nuevos sujetos receptores.

El tema de la organización constituye el más socorrido dentro de las actividades de capacitación como parte de la nueva estrategia, aunque las organizaciones que se promuevan disten mucho de conformar organizaciones de y para los campesinos, representando más bien el paso legal obligado para poder acceder al paquete modernizador mediante el crédito.

Lo anterior desmitifica el consabido discurso en el que tanto la organización como la capacitación deben tomar en cuenta la propia realidad rural, y donde se contempla a la organización como la vía necesaria para incrementar la producción y productividad rurales.

El interés del Estado en la organización campesina no es puramente económico, sino que se ubica también en el terreno político al constituir las nuevas organizaciones, elementos nexos fincados en un clientelismo que le resulta funcional para el control de este gran sector de la población. En este sentido Gerardo Gómez destaca "el interés del Estado de promover la organización campesina como una forma de controlar las movilizaciones sociales en el medio rural, desarrollar el mercado interno y hacerse de base social que le permita negociar y canalizar las contradicciones de clase generalmente en beneficio de la clase que controla los medios de producción y asegura su ingreso apropiándose el valor que los trabajadores producen" (Gómez 1980: 23).

Nos encontramos así con una capacitación que, a pesar de haber ampliado sus contenidos, su espacio de operación y sus destinatarios, no ha dejado de modificar su orientación, privilegiando siempre a la

productividad por encima de objetivos que persiguieran más bien un desarrollo integral y participativo de los productores. Baste señalar que en 1981 "de 86 programas de capacitación rural de diferentes dependencias oficiales, 47 perseguían exclusivamente elevar la producción y productividad; 19 estaban orientados a elevar el bienestar social y sólo 3 pretendían fortalecer el nivel de organización de los campesinos y su capacidad de negociación política" (Cfr., Iseac 1983).

La capacitación, aunque introdujo nuevos contenidos en su práctica educativa (elementos administrativos, control contable, sistemas de comercialización, etc.), en un intento por superar la idea de que la producción por sí misma es garantía para un desarrollo rural, no ha rebasado el marco productivista al subordinar la organización a objetivos estrictamente productivos y políticos que terminan por servir al cumplimiento y desarrollo de los planes de la política gubernamental, careciendo de la necesaria integración del proceso educativo a un programa de desarrollo rural cuyo objetivo real sea la transformación del intercambio económico, político y social de las unidades sociales rurales con el resto de la sociedad. Es decir, programas de ENF enmarcados en un proceso de desarrollo y transformación que busque una redistribución de poder.

El Plan Mazf y el Plan Calpullis, constituyeron vehículos auténticos de la extensión y capacitación agrícolas, y las organizaciones que generaron fueron modelos propios de organización en la entidad. Estas conformaron el canal a través del cual se fue permeando la modernización aunque, en el caso del Plan Mazf, pensamos que los resultados obtenidos en términos de elevación de los conocimientos técnicos entre los campesinos en esta experiencia -como único objetivo explícito educativo de este Plan- no puede ser considerado como un logro del programa, sino, en todo caso, resultado de la práctica organizativa implícita en el funcionamiento de los campesinos dado que, fuera de esta práctica, el contacto que tuvieron con el programa educativo del Plan Mazf fue sumamente pobre. (Schmelkes 1981)

Podríamos concluir que la actividad educativa no formal en el marco de estas dos experiencias revela papeles diferentes desempeñados por cada modalidad: se expresó fundamentalmente vía un extensionismo que, si bien continuó realizando actividades muy similares -aunque con un carácter más amplio- a las del período 1940-1970, ahora introdujo nuevas actividades, tales como la promoción organizativa y el asesoramiento crediticio, entre otras.

Por lo que toca a la capacitación, ésta se reflejó casi exclusivamente en el Plan Calpullis donde, en su carácter inicial predominó el énfasis organizativo como inicio de un proceso de subordinación de la razón educativa a la razón productiva; en este caso muy concreto, vía la transmisión de conocimientos administrativos y contables enfocados a la producción.

4. La ENFR en el Estado de México ocupa cada día un sitio de mayor importancia, no obstante lo que supone el período de crisis económica por el que atraviesa el país desde hace ya varios años, que podría repercutir en relegar aún más esta forma de educación. Señala Borsotti (1984: 182) que "existe una estrecha relación entre la política educativa de un país en un determinado momento histórico y la participación, conducción y el tipo de coordinación entre reparticiones estatales que intervienen en acciones de ENF, como también entre esa política educativa y los objetivos, modalidades, ejecución, etc., de los programas de ENF". Su accionar, sin embargo, es todavía errático y modesto, por lo que no cabe hablar aún de ella como la 'educación alternativa', sino más bien -en ocasiones- como la actividad que intenta actuar como compensatoria de problemas derivados de un modelo de desarrollo que no ha podido garantizar a las grandes masas rurales el mejoramiento de sus niveles de vida y que se encuentra aún lejos de poder convertirse en un factor importante de apoyo al desarrollo rural.

Hoy encontramos que, a pesar de su extensión (más de 30 instituciones otorgan ENFR en el estado de México) y de su impulso (cerca de 16,000 eventos realizados en un período de 6 años; aproximadamente 1 millón de pláticas otorgadas por la SSA de 1977 a 1986; la existencia de centros comunitarios de 'desarrollo' en la casi totalidad de los municipios, etc.), los servicios educativos extraescolares continúan siendo precarios como para poder convertirse en un elemento de apoyo importante en el mejoramiento de los niveles de vida de la población rural. Algunos de sus rasgos son los siguientes:

a) *selectivos*: en 10 municipios de los 121 que concentra el Estado se impartió el 38.9% de los cursos detectados; dicho de otra manera, un municipio, Temascalcingo, recibió la misma atención educativa que los 50 municipios que recibieron de 1 a 50 cursos; estos datos son aún más graves en cuanto al índice de concentración si resaltamos que de las tres mil 500 localidades del estado, en 300 de ellas se impartió solamente un curso y cerca de la mitad no recibieron atención.

- b) *desarticulados*: en la mayoría de las localidades atendidas no se observó coherencia y articulación en los contenidos reduciendo así la posible eficacia y relevancia de los programas.
- c) *duplicidad*: debido a la falta de integración de los programas las instituciones vierten los mismos contenidos lo que, si bien en muchos casos se constituye en un elemento reforzador, en otros puede considerarse como un desperdicio de recursos.
- d) *ausencia de coherencia temporal*: se observa una absoluta falta de continuidad y aislamiento en el tiempo de los cursos realizados.

Justamente en ese sentido, señala Castillo (1982: 247) que "la acción gubernamental debido a las demandas sociales, está orientada sustancialmente hacia los proyectos de carácter masivo y con posibilidades de institucionalización, para garantizar su duración a pesar de los cambios sexenales. Sin embargo, esta costumbre no permite asegurar la calidad y eficacia de los servicios públicos, ya que a pesar de que la generalidad de programas coinciden en apuntar la importancia de satisfacer las necesidades e intereses de los adultos, resulta difícil lograr ese enfoque cuando se tienen que respetar las normas de una estructura burocrática, fraccionada, impersonal y generalmente centralista".

5. El mayor peso de la actividad de la ENFR recae fundamentalmente en instituciones de carácter federal y que no forman parte del sector agropecuario; son éstas las que condicionan la dinámica del fenómeno, y donde recae la responsabilidad de programar y ejecutar la ENFR, no obstante la aparición creciente de programas de carácter local. Justamente, como señala Borsotti (1984: 181) "el que instituciones tan dispares puedan impulsar o participar en el suministro de ENF desde el mismo aparato estatal ofrece una primera indicación sobre la amplitud y flexibilidad del campo educativo no formal y de la importancia que se le atribuye a esta forma de instrucción y, por otra parte, da una medida del cuestionamiento de la capacidad de impartir educación por medio del sistema educativo formal".

El hecho de que sean estas instituciones (sector salud y educación) las que cuenten con una mayor trayectoria e intensidad en su actividad educativa, incide a su vez en la orientación de la ENFR, al ser las áreas de bienestar social y apoyo a la unidad económica familiar las privile-

giadas. Son estas áreas las que desde antes de 1970 han tenido un carácter siempre prioritario, prolongando su tendencia, hasta nuestros días.

El mayor peso que adquieren los programas de bienestar social y de apoyo a la unidad económica familiar constituye hoy en día una constante en el marco de la ENFR que se realiza por el conjunto de instituciones. Ello muy bien puede ser un signo del sello particular que revela la atención educativa donde, más que fortalecer el desarrollo económico y social, se privilegia el asistencialismo y el autodidactismo solidario como forma de paliar la situación de los mínimos de bienestar o ya bien se dota a la población de habilidades y destrezas que difícilmente les permiten elevar su calidad de vida, actuando más bien como distractores sociales y sembradores de esperanzas.

A ese respecto, señala Coombs (1975:41): "Existen muchos programas para la mejora de la familia y de la comunidad, pero son fragmentarios, de escala limitada y escasos. Es corriente encontrar (...) una serie de reducidos y aislados programas de sanidad, nutrición, economía doméstica, planificación familiar, cooperativas, gestión local, deportes y diversiones, etc., dirigidos todos al mismo auditorio, pero patrocinados y organizados por diferentes organismos públicos y privados poco coordinados o que cooperan escasamente entre sí si es que lo hacen".

Por otro lado, la demanda que despiertan estos programas puede ser muy evidente, y contribuye a explicar su peso relativo, si tenemos en cuenta que se trata de contenidos referidos a las necesidades esenciales (salud, vivienda, nutrición) y donde, al igual que en los programas orientados al apoyo de la unidad económica familiar, la satisfacción de las expectativas personales cuenta con una mayor garantía al ser decisión voluntaria la de participar o no en un determinado evento educativo (ello independientemente de la utilidad que éste represente).

6. La posible incidencia que puedan tener los programas educativos depende -entre otros factores- de la integración y articulación que guarden las diferentes áreas temáticas en un espacio determinado. La ENF debe ser concebida de una manera integral y contemplar la debida complementariedad de contenidos educativos que supone dar respuesta a una problemática concreta; así, el atender aspectos relacionados con un proyecto productivo no debe dejar de lado la educación referente a

aspectos organizativos y de carácter social que sirvan para dotar al productor de los apoyos complementarios indispensables y de una visión integral del problema.

Resalta el enfoque más integral de la capacitación dentro de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria de la S.E.P., con una variedad de cursos sobre diferentes temáticas que se otorgan a un mismo núcleo de población; en este caso, a las diferentes organizaciones promovidas por esta institución. Es necesario señalar que ésta representa la vanguardia de la educación no formal agrícola con un énfasis particular en las áreas organizativa y técnico-productiva y con una cada vez más patente racionalización de los contenidos como resultado de la influencia del modelo de la Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural.

En el espacio estudiado, se muestra además una evidente falta de coordinación interinstitucional con la consecuente superposición de organismos en las diferentes regiones y duplicidad de esfuerzos en las mismas áreas de conocimiento. Se tiene así que "en la actualidad los servicios educativos para adultos no constituyen un subsistema coherente y se encuentran desarticulados, no tienen prioridad y funcionan con escasos recursos, lo cual se traduce en bajos niveles de atención y eficiencia. En conclusión, se puede decir que para la población marginal existen sólo servicios marginales" (Coplamar 1979).

7. Podemos señalar dos etapas principales en el desarrollo de la ENFR de 1970 hasta nuestros días: el primer período abarca de 1970 a 1980 y se caracteriza por el énfasis dado a la actividad educativa no formal en el medio rural, siendo el punto de arranque de varios programas con objetivos muy específicos que se avocan en este lapso a la discusión de metodologías, a la elaboración de material didáctico y a la formación de recursos humanos. A partir de 1980 se comienza a presenciar una acelerada dinámica de la ENFR que se manifiesta en la proliferación de programas institucionales. Particularmente, la ENFA tuvo un fuerte impulso con la implantación del S.A.M. (Sistema Alimentario Mexicano), momento que en el Estado de México señaló el impulso al desarrollo de los programas de capacitación a los productores.

Otro aspecto importante dentro de los programas de capacitación a partir de los 70, fue el de dar a conocer los diferentes programas y apoyos

destinados al sector, tal es el caso del crédito, del seguro agrícola, del S.A.M., del PACE, PRONADRI, etc. La actividad educativa se contempló en la mayoría de las ocasiones como mera divulgación, sin dar importancia a la necesidad de que los campesinos estudien los alcances y limitaciones que dichos programas presentan y evalúen los beneficios que, con su incorporación, podrían alcanzar. De nuevo aquí las decisiones son tomadas 'desde arriba', sin dar cabida a la capacidad de crítica de aquellos a quienes conciernen las decisiones.

Por último, es necesario subrayar que es en esta década cuando surgen con una mayor evidencia toda una serie de carencias en el medio rural que hacen concebir a la ENF como una posible alternativa para acceder a una población y paliar problemas referentes a las necesidades básicas, como son la salud, la nutrición y la vivienda, concientes de que "una educación para la salud tiene efectos sobre el estado físico de la fuerza de trabajo" (Finkel 1979: 294).

Asimismo, como parte de las actividades educativas no formales, se enfatiza a partir de entonces lo que se ha dado en llamar 'capacitación para el trabajo' como una forma de 'compensar' el desempleo rural y urbano a través de cursos en que se desarrollan habilidades y conocimientos rápidamente adquiribles y que son requeridos para trabajos no calificados (carpintería, herrería, etc.). Sin embargo -como señala Pinto- "estos programas se crearon para subsanar las lagunas de la educación escolar" y con el objetivo de "aumentar la productividad del trabajador, cuyo destino es vincularse al trabajo asalariado" (Pinto 1982: 274).

Estos programas, junto con los que se avocan al mejoramiento de la vivienda, han sido enmarcados dentro del rubro de 'desarrollo comunitario' como una vía pretendida para integrar a las comunidades productivamente y de constituir un mecanismo para incrementar la participación social. Sin embargo, los programas de desarrollo comunitario, en las más de las ocasiones han incurrido en la desconsideración de las características propias de cada comunidad y de su ubicación en un contexto más amplio, al no tomar en cuenta las necesidades reales de sus pobladores y terminando por lo tanto en la realización de actividades aisladas y sin una posible trascendencia. José Trueba (1980: 36) apunta que "es inconcebible pensar en el desarrollo de la comunidad como si ésta estuviera aislada de su contexto nacional y regional o de los grandes

procesos sociopolíticos y económicos que vive el país y aún el continente".

8. Pareciera que la naturaleza del destinatario de las actividades de capacitación de las instituciones del sector agropecuario -la organización productiva- constituyera una limitante para el desarrollo de esta actividad educativa, sea por su escasez o por su inoperatividad. Es decir, los programas de educación no formal de las instituciones de sectores distintos al agropecuario (SSA, DIF, INEA), no requieren que sus destinatarios estén organizados formalmente, lo que para el caso de la educación no formal agrícola se ha constituido -a raíz de los 70's- en la base de su actividad. Esto sugiere que un factor que podría ayudar a entender la baja presencia de capacitación agrícola por parte de las instituciones del sector agropecuario sea el vacío de organizaciones, destinatario común de esta modalidad educativa.

Ello podría contribuir a explicar, a su vez, el hecho de que la educación no formal se encuentre dirigida en su mayor parte a aquellos destinatarios que presentan menores obstáculos y una mayor accesibilidad: la comunidad y la mujer campesina, facilitando la actividad de instituciones orientadas al bienestar social y apoyo a la unidad económica familiar. Esto nos habla de un viraje en los contenidos-objetivo considerados; es decir, mientras los contenidos referidos al bienestar social tenían el papel de 'reforzar' y 'complementar' conocimientos técnicos, el efecto y relevancia mostrado por estos últimos hace que los primeros se conviertan ahora en un fin.

Sin embargo, en otro sentido, "mientras a los adultos rezagados se les considere aisladamente, y no como miembros de grupos u organizaciones, difícilmente se podrá generar un proceso educativo serio y constante, pues sólo en su medio vital y con su grupo natural logrará desencadenarse una dinámica de reflexión educativa" (Castillo 1982: 249).

9. El destinatario de los programas de capacitación no es siempre el mismo, cambia con el tiempo dependiendo de las condiciones económicas, sociales y políticas, constituyendo así un indicador de los objetivos que se persiguen con la ENFR. Sobre esto, es importante notar que la comunidad y el campesino conforman los destinatarios más comunes hasta antes de los 70's de programas tanto de bienestar social como agropecuarios. Después de los 70's se añade un nuevo sujeto: la organización

de productores, quien se convierte en el típico destinatario, particularmente de los programas de educación no formal agrícola; a su vez, la mujer campesina comienza a perfilarse como otro nuevo destinatario que, si bien ya se encontraba presente, es ahora cuando adquiere un nuevo cariz como organización en sí misma en el marco de la necesidad de concebir a la mujer como un sujeto productivo.

10. A partir de los ochentas se observa un crecimiento en la educación no formal orientada a temáticas referidas a la organización y a aspectos técnico-productivos, como signo del predominio paulatino de la racionalidad del capital en los diferentes programas sobre estos tópicos e indicador de la dinámica que empieza a cobrar la educación no formal agrícola, aunque el énfasis puesto por el Estado sobre la necesidad de la organización y productividad en el sector haya sido marcadamente reiterada desde principios de los 70's y de que, particularmente la organización, debiera ser contemplada por las instituciones sectoriales como la piedra angular del desarrollo productivo del sector, a riesgo de que constituya un simple vehículo político en el marco de una política clientelista. Además, es notorio cómo el desarrollo de estas temáticas coincide con el énfasis dado a la productividad durante el sexenio Lópezportillista bajo la implantación del SAM en tanto estrategia que intentó dar respuesta a la crisis alimentaria.

También, resalta el poco peso que tienen dentro de los programas de capacitación de las instituciones sectoriales las áreas de 'conocimientos generales' y de 'programas y apoyos', siendo ello un claro indicio de la poca importancia que se otorga a la necesidad de que el campesino cuente con los elementos mínimos que le permitan reflexionar sobre su realidad; a su vez, muestra el predominio del carácter económico, técnico y productivista que sigue caracterizando a los programas de ENFA desde los años cuarenta y la concepción de desarrollo que les subyace: si algo no existe en los programas educativos de las instituciones del sector agropecuario son precisamente los contenidos de carácter social que permitan al campesino, por lo menos, la toma de una posición crítica y de análisis de los conocimientos que recibe.

11. La distribución geográfica de la ENFR nos permite reflexionar en torno a una ausencia de planeación en la implantación de los diversos programas; ello se manifiesta en la concentración espacial de la actividad educativa, donde destacan regiones, municipios y comunidades

cuyo peso en términos de atención es considerablemente mayor en relación al total, dando la impresión de una sobre-oferta de ENF, en contraste con otros espacios, donde la actividad educativa es prácticamente nula. Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre el tipo de criterios utilizados para la canalización de los programas a los diferentes espacios y sobre el papel que juegan las características regionales en el proceso de determinación de qué contenidos, dónde y quién deben ser dirigidos, ya que la adecuación que presenten es sin duda el factor determinante en el posible impacto de los programas.

Cabría enfatizar, por lo tanto, la importancia que reviste el atender a consideraciones de carácter regional en la planeación y ejecución de programas de ENFR, dado que el riesgo de generalizar homogeneizando problemáticas diferentes lleva, consecuentemente al cuestionamiento sobre la adecuación e inadecuación de los programas a realidades muy concretas y, más aún, al cuestionamiento sobre el para qué de esta forma de educación.

12. Es necesario identificar los papeles que mantienen los diferentes actores sociales y captar la diversidad de los mismos, pero principalmente observar la continua modificación (temporal) de los papeles desempeñados por los miembros de la unidad económica familiar: agricultores, jornaleros, peones en el mercado urbano, etc.; asimismo mujeres, que en ocasiones se dedican a la agricultura y en otras al hogar, a actividades artesanales, servicio doméstico o trabajo obrero. La adecuación de los contenidos a la pluriactividad del sujeto campesino deberá considerar que estos no mantienen funciones estáticas, sino que se caracterizan por su dinamismo, intercambio de roles y temporalidad de los mismos.

El tener como punto de partida a un sujeto altamente dinámico (grupo campesino) plantea la necesidad de buscar modelos educativos que permitan que los conocimientos, experiencias y reflexiones permanezcan en la comunidad y pasen a constituir parte del patrimonio colectivo, de modo que sea factible el que la propia comunidad prepare a sus miembros haciendo extensivas las experiencias mediante los procesos de socialización propios de la vida comunitaria.

13. La educación solamente puede ser un factor de desarrollo económico, político, social y cultural en la medida en que coadyuve a identificar

los factores reales de la problemática campesina y ello solo podrá darse en la medida en que se busque una retención de excedentes, un control del proceso productivo y la búsqueda de formas organizativas autónomas, lo que implica una modificación en los procesos de intercambio a todos niveles con el resto de la sociedad.

Consideramos, finalmente, que la educación no formal puede contribuir al desarrollo si ésta se concibe como una educación popular donde las temáticas tradicionales (capacitación técnica, administrativa, organizativa, para el trabajo, la salud, etc.), si bien imprescindibles, adquieren plena vigencia y un nuevo sentido sólo al insertarse en la búsqueda del control del proceso productivo por parte de la comunidad y al constituirse en elementos que permitan ir estableciendo mediante la solidaridad y la acción comunitaria, la formación de una organización que busque la resolución paulatina de las contradicciones a las que se enfrenta: la necesidad de entender los proyectos de transformación como "acciones humanas que concreten un proyecto de humanización en el futuro histórico".

Los resultados de la investigación -y esto en sí constituye un aporte al conocimiento del fenómeno- nos llevan a inferir que, dada la evidencia y las múltiples interrogantes sobre el papel de la educación en el desarrollo, pueda resultar más esclarecedor la utilización de una óptica de análisis que haga énfasis en el aspecto sociopolítico, para así comprender la racionalidad que subyace en la formulación de programas de ENFR, visto que cada día resultan más cuestionables los logros de los objetivos que se les adjudican a éstos en términos de desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Borsotti, Carlos A. 1984. *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. UNESCO/CEPAL/PNUD. Buenos Aires.
- Castillo, A. et. al. 1982. 'Educación de adultos en México'. en Carlos A. Torres (Comp.): *Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina*. Centro de Estudios Educativos. México.
- Coombs, P.H. y Ahmed, M. 1975. *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal rural*. Ed. Tecnos. Madrid.
- Coplamar. 1979. *Mínimos de bienestar no.3 Educación*.
- Finkel, S. 1979. 'El capital humano: concepto ideológico'. en Guillermo Labarca (Comp.): *La Educación Burguesa*. Nueva Imagen. México.
- Gómez, G. 1980. 'Educación campesina...¿para qué?' *Rev. Textual* no. 14. UACH.
- ISEAC. 1983. *Análisis prospectivo de capacitación campesina*. S.E.P. México.
- Pinto, J.B. 1982. 'Educación de adultos y desarrollo rural'. en Carlos A. Torres (Comp.): *Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina*. Centro de Estudios Educativos.
- Schmelkes, S. 1981. *Educação rural no terceiro mundo*. Organização de Jorge Werthein e Juan Díaz Bordenave. Paz e Terra. Rio de Janeiro.