

01070  
5  
reje.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

**DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACION DE  
ADULTOS: RECONSTRUCCION HISTORICA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN PEDAGOGIA  
PRESENTA: MA. MERCEDES RUIZ MUÑOZ.**

1994

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*"Nada se conoce sin haberlo antes querido".  
Zelman*

**A las Appeales de México y Argentina.**

**Con especial cariño para Adriana y Marce,  
... porque el proyecto APPEAL es el lugar desde donde miro y actuó sobre la  
realidad educativa de mi país.**

**Agradezco los comentarios de Juana María Torres de León entrañable compañera  
y amiga del INEA y a Mónica Arrona por las observaciones y sugerencias al escrito  
de este trabajo.**

**Un especial reconocimiento por el apoyo y gentileza del Dr. Gabriel Cámara y la  
Dra. Leticia Barba que hicieron posible la concreción de este trabajo.**



## INDICE

<b>A manera de introducción</b>	<b>1</b>
<b>I. Fundamentación: La noción de alternativas pedagógicas, implicaciones para su estudio en el campo de la educación de adultos</b>	<b>7</b>
<b>II. La educación de adultos como campo problemático: Configuraciones discursivas, sujetos y significaciones</b>	<b>26</b>
<b>III. El discurso político-pedagógico del Estado mexicano en el campo de la educación de adultos</b>	<b>38</b>
<b>IV. El Modelo de Educación Diversificada: Una alternativa pedagógica en el campo de la educación de adultos</b>	<b>51</b>
<b>Consideraciones finales</b>	<b>66</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>70</b>
<b>Anexos</b>	<b>82</b>

### ***A manera de introducción:***

La necesidad de dar cuenta de los sentidos, hechos y experiencias pedagógicas que se han producido en las sociedades latinoamericanas y que la historia de la educación oficial ha dejado de lado, presentando una visión parcial de la educación en América Latina, representa uno de los principales objetivos del proyecto: Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (**APPEAL**), en el cual se inscribe este trabajo.

Dar cuenta de las alternativas pedagógicas en el campo de la educación de adultos, significa reconstruir los procesos educativos para lo cual se requiere de una revisión crítica de carácter múltiple: causas y consecuencias, similitudes y diferencias, continuidades y discontinuidades, rupturas y articulaciones, y las múltiples significaciones que le asignan los sujetos de la educación de adultos.

Los discursos pedagógicos que se producen a partir de situaciones concretas, sujetos y significaciones en momentos históricos determinados, en su mayoría no se registran, y la historia de la educación oficial, en algunas ocasiones, llega sólo a enunciarlos y, en otras, los desconoce o niega. No existe una historia de la educación de adultos que incluya dichas expresiones, a lo sumo se cuenta con documentos de las experiencias en archivos personales e institucionales, y en el mayor de los casos, se encuentra en la memoria de los sujetos la mayor riqueza de las experiencias.

La revisión documental permite comprobar el avance significativo en la sistematización de experiencias de educación de adultos, en el caso de México. Sin embargo el trabajo testimonial representa una de las vetas más ricas para ubicar como han sido significadas las experiencias en los sujetos de la educación de adultos.

La historia de la educación que se enseña en las universidades y normales latinoamericanas sólo excepcionalmente llega a incorporar el tema de la educación de adultos como educación no formal, o desarrollo de la comunidad. Son pocas las instituciones que investigan el campo de la educación de adultos, y está más orientado hacia la formación de educadores. En México, la Universidad Pedagógica Nacional tiene un programa permanente de formación y un posgrado; otras asociaciones civiles forman educadores populares; el CREFAL ha puesto especial interés en la formación de cuadros

latinoamericanos para que incidan y ejecuten las políticas internacionales de educación de adultos en su país de origen.

En la línea de reconstrucción histórica se carece de investigaciones que den cuenta de las diversas experiencias de educación de adultos de los sectores populares.

Una mirada al campo de la educación de adultos, desde la perspectiva de APPEAL, nos lleva a considerar:

- a) Las múltiples significaciones de la noción de educación de adultos, en las cuales subyacen concepciones y procesos ideológicos, políticos y pedagógicos no sólo distintos, sino incluso contradictorios. Educación de adultos es alfabetización, primaria y secundaria, capacitación en y para el trabajo, bienestar social y comunitario; es también concientización, autogestión, organización política, etc. Es una noción que agrupa diversas intencionalidades, procesos y modalidades.
- b) En América Latina han existido y existen diversas experiencias de los sectores gubernamentales, no gubernamentales nacionales e internacionales y también numerosas propuestas llevadas a cabo por los sectores populares, como sindicatos, grupos políticos, sociedades de fomento, grupos de la comunidad, o bien intelectuales laicos y religiosos ligados y comprometidos con las luchas populares.
- c) En los últimos años, los gobiernos latinoamericanos han articulado propuestas pedagógicas altamente escolarizadas en el campo de la educación de adultos, y ha predominado la tendencia de concebirla como un camino similar a la de los niños (alfabetización, primaria y secundaria) con el objeto de abatir el rezago educativo, y de manera marginal han apoyado experiencias desde la perspectiva comunitaria. Son microexperiencias que subsisten a pesar de contradecir y cuestionar los modelos educativos de alfabetización y de educación básica.
- d) La particularidad de las experiencias latinoamericanas desde los gobiernos, se ha resignificado a la luz de las políticas internacionales que se imponen en este campo, y se ha orientado a la educación de adultos en ese sentido: educación fundamental, desarrollo de la comunidad, educación funcional y educación permanente.

- e) En las organizaciones civiles y grupos independientes se observa un desplazamiento de los educadores, promotores e intelectuales a otros campos; particularmente llama la atención el surgimiento de organismos no gubernamentales (ONG) ligados a la lucha por los derechos humanos y el trabajo con niños de la calle; a diferencia de los años sesenta y setenta que se volcaron hacia la organización y autogestión comunitaria ligada a proyectos de cambio social.
- f) Ante la pérdida del Estado benefactor, la iglesia católica latinoamericana aparece como un actor importante en el campo de la educación de adultos, ligada al trabajo con organismos no gubernamentales y comunidades de base. El proyecto de la Nueva Evangelización representa la presencia e intervención de la iglesia católica en América Latina.

Considerando esta compleja y diversa situación del campo problemático de la educación de adultos y buscando contribuir a su debate a partir de la sistematización de experiencias, sentidos, hechos y decretos, esta investigación se ha centrado en problematizar el tema de las alternativas pedagógicas, a la luz de las experiencias que se han generado desde el Estado mexicano, como expresión de pugnas e interpelaciones de los sectores populares en la lucha por la hegemonía<sup>1</sup> del campo educativo. Tal vez, en otros países del Continente las alternativas pedagógicas en el campo de la educación de adultos poco tengan que ver con la intervención del Estado, pero en el caso de México ha sido fundamental.

No dejamos de reconocer experiencias diversas generadas por grupos comprometidos, religiosos, organizaciones políticas, etc. Dichas expresiones también requieren ser analizadas; la posibilidad de reconstruir a futuro estas experiencias, permitirá anotar ciertas aproximaciones sobre la historia de la educación de adultos en México.

Los resultados de este estudio no se presentan como conclusiones acabadas sino como ejes problemáticos que se derivan del tema de las alternativas pedagógicas y la educación de adultos a partir de los referentes teórico-metodológicos y políticos, desde los cuales

---

<sup>1</sup> La educación como práctica hegemónica involucra:

a) la educación como acción mediante la cual el sujeto es articulado como sujeto de un discurso que antes no lo era;

b) la educación como práctica social que se desarrolla en cualquier espacio social, es por lo tanto una práctica discursiva;

c) la identidad relacional de la educación, es decir, su definición por el uso que adquiere para el juego de lenguaje específico, por lo cual todo intento de hispostasiar su identidad resulta inevitablemente insatisfactoria. (Buenfil, 1994: 40).

APPEAL reconstruye diversas expresiones que irrumpen el discurso hegemónico y que la historia de la educación oficial niega o ni siquiera llega a reconocer.

Partimos del supuesto de que abordar las alternativas pedagógicas y la educación de adultos en México, implica necesariamente remitirnos al papel que ha jugado el Estado como principal impulsor de experiencias educativas en este campo, resultado del proceso revolucionario de 1910. Las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales y en general la llamada Escuela Rural Mexicana expresan el sentido popular de la educación.

Las experiencias educativas impulsadas por los gobiernos posrevolucionarios, especialmente durante el cardenismo, representan propuestas alternativas acordes con el proyecto político pedagógico del momento; el impulso a la educación socialista y las múltiples significaciones que generaron los maestros rurales, dieron como resultado una gran diversidad de experiencias.

Sin embargo, en los últimos 20 años es cuando el Estado mexicano logra articular un discurso más acabado: a nivel jurídico con la promulgación de la Ley Federal de la Educación en 1973 y la Ley Nacional de Educación de Adultos en 1975; en el plano pedagógico con propuestas educativas que en cierta medida recogen la tradición de la educación popular del Estado mexicano: aulas rurales, misiones culturales, centros de educación básica, sistemas abiertos, primaria y secundaria nocturna, salas de cultura, etc., y finalmente la creación de un instituto especial para ofrecer educación de adultos (Instituto Nacional de Educación para los Adultos en 1981).

Con la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), se intentó articular y concretar propuestas educativas con prioridades en la alfabetización y la educación básica. Sin embargo, como todo discurso en el cual se encuentran fisuras<sup>2</sup> e irrupciones que modifican el discurso hegemónico, en el INEA han surgido propuestas educativas abiertas y flexibles, que promueven la participación y la autogestión; entre ellas citamos el trabajo que se ha venido realizando en el Programa de Educación Comunitaria de manera marginal, y al interior de los programas sustantivos del Instituto como es la expresión del Modelo de Educación Diversificada de Adultos. Son microexperiencias que

---

<sup>2</sup> En la perspectiva del análisis político del discurso educativo, la noción de discurso como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria; y la existencia de la contingencia que desestructura y desarticula una configuración discursiva posibilita la articulación de discursos alternativos. En este marco se entiende la noción de fisura o intersticio como aquel espacio que muestra la incompletud del discurso y es precisamente el lugar que permite la penetración de experiencias educativas alternativas.

subsisten a pesar de contradecir y cuestionar los modelos educativos de alfabetización y educación básica. Tal como lo señala Adriana Puiggrós "La educación transmite también elementos que contienen su propia negación. La educación no es sólo el elemento instituyente sino que actúa como canalizador y provocador de contra institucionalidad" (1986: 104).

A partir de estas consideraciones básicas, este trabajo recupera el marco desde el cual APPEAL ha venido reconstruyendo diversas expresiones en el campo de la educación popular en América Latina. De manera particular, analizamos una experiencia de educación de adultos que surge como una alternativa pedagógica al discurso oficial, en una institución gubernamental: El Modelo de Educación Diversificada para Adultos (**MOEDA**) como una expresión de las rupturas que se dan al interior de todo discurso.

En la presentación de este trabajo partimos de cuatro ejes de análisis:

El primero recupera la noción de alternativas pedagógicas a la luz de los referentes teóricos, metodológicos y políticos desde los cuales APPEAL reconstruye diversas expresiones de la educación popular en América Latina. Estas expresiones, no sólo surgen de proyectos político-pedagógicos académicos, sino que, muchas veces están ligadas a las luchas populares.

En este capítulo intentamos abordar, precisamente, el debate que abre APPEAL sobre el campo de la educación y las alternativas pedagógicas.

El segundo problematiza el campo de la educación de adultos. Sus múltiples expresiones y significaciones y las tendencias ideológicas-políticas que han predominado en este campo. En el caso de México se articula entre la tradición de la educación con los sectores populares y las políticas que se imponen a nivel internacional. Pretendemos presentar una mirada de cómo se ha venido resignificando la noción de educación de adultos.

El tercero analiza el discurso político-pedagógico del Estado mexicano en el campo de la educación de adultos en los últimos años. Si bien reconocemos que el Estado ha sido el principal impulsor de experiencias educativas de adultos, resultado del proceso

revolucionario de 1910, en los últimos años es cuando articula y condensa<sup>3</sup> su discurso pedagógico.

EL cuarto ressignifica a la luz del análisis político del discurso educativo una experiencia de investigación, participación y acción generada en una institución gubernamental, que expresa y representa las pequeñas fisuras e irrupciones a partir de las cuales los sujetos de la educación de adultos van construyendo su propio discurso, que modifica el discurso oficial.

Por último, en las consideraciones finales intentamos abrir interrogantes y problematizaciones para continuar avanzando en el estudio de las alternativas pedagógicas en el campo de la educación de adultos desde una perspectiva latinoamericanista.

---

<sup>3</sup> La condensación se conceptualiza como el punto que representa múltiples significados; implica el reenvío simbólico y la pluralidad en la que la especificidad de sus elementos no se elimina en la fusión. (Buenfil, 1992: 21).

**I. FUNDAMENTACION: LA NOCION DE ALTERNATIVAS  
PEDAGOGICAS, IMPLICACIONES PARA SU ESTUDIO EN EL  
CAMPO DE LA EDUCACION DE ADULTOS.**

***1. Fundamentación: La noción de alternativas pedagógicas, implicaciones para su estudio en el campo de la educación de adultos.***

Abordar el tema de las alternativas pedagógicas en el marco del proyecto APPEAL, significa recuperar y reconstruir una de las nociones que ha permitido, a lo largo de 10 años, identificar y analizar hechos, experiencias y sentidos de la educación en América Latina, que han sido negados por la historia de la educación oficial.

En este capítulo pretendemos brindar al lector una aproximación de cómo se ha venido construyendo y resignificando la noción de alternativas pedagógicas a la luz de la sistematización y análisis de las experiencias y de la unidad temática: "Alternativas Pedagógicas en el Campo de la Educación de Adultos".

En la lectura particular del proceso de construcción de la noción de "Alternativas Pedagógicas", más que llegar a una definición de la misma, pretendemos problematizar el marco desde el cual se ha venido trabajando y en ese sentido las condiciones en que se ha generado.

En la reconstrucción tomamos como base tres cuestionamientos:

1. En términos del desarrollo y avance del proyecto ¿cómo se significa la noción de alternativas pedagógicas?
2. ¿Qué representa y qué posibilita para la sistematización y análisis de experiencias educativas? (en la línea de reconstrucción histórica o historia de la educación).

### 3. ¿Cómo se significa la unidad temática: Alternativas Pedagógicas en el campo de la Educación de Adultos?

#### **Consideraciones previas**

La generación formada en el campo educativo, a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta en las universidades públicas, enfrentó un momento de condensación y articulaciones de planteamientos pedagógicos desde una perspectiva crítica que permitió acceder a dicho campo desde otro lugar. En este marco, el proyecto "Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina" iniciado en 1981 en la Universidad Nacional Autónoma de México, invitaba a problematizar el campo de la educación, a partir de la lectura de procesos, hechos, experiencias y sentidos diversos que la historia de la educación oficial dejaba fuera, con lo cual se fue conformando un discurso pedagógico para dar cuenta de los procesos educativos surgidos de los sectores populares que, reinsertados con el discurso hegemónico, posibilitan una lectura de la educación popular en América Latina.

Los planteamientos que pretenden dar respuesta a las interrogantes señaladas, se desarrollan a partir de las producciones de APPEAL, particularmente de Adriana Puiggrós, quien logra articular e incorporar las elaboraciones y discusiones personales y colectivas de quienes hemos venido trabajando a lo largo de 10 años; así como también de la relación que establecemos en la construcción de nuestro objeto de estudio.

## 1.1 ¿Cómo se significa la noción de alternativas pedagógicas, en términos del desarrollo del proyecto?

Un primer acercamiento a la noción de *alternativas pedagógicas* está relacionado con la problematización respecto a la relación e identificación entre sistema escolar y sistema educativo. Puiggrós, a lo largo de sus producciones, ha venido cuestionando el concepto funcionalista de sistema escolar, por referirse tan sólo a procesos relacionados con el mismo y otros medios sistemáticos de educación. De manera particular, en sus escritos Imperialismo y Educación en América Latina (1980), Discusiones y Tendencias en la Educación Popular Latinoamericana (1983) y Democracia y Autoritarismo en la Pedagogía Argentina y Latinoamericana (1986), hace una severa crítica a los discursos educativos de corte funcionalista por el reduccionismo de la educación al identificar y aludir a los procesos y a las experiencias escolarizadas.

La crítica al reduccionismo de la educación está planteada desde el punto de vista de una de las tendencias que predominan en las discusiones del campo educativo, la cual tiende a ubicar e identificar sistema escolar y sistema educativo como uno solo.

La crítica de Puiggrós se condensa en las siguientes argumentaciones:

..."La tendencia de ubicar e identificar al sistema escolar y al sistema educativo...deja fuera procesos político-culturales mediante los cuales el pueblo latinoamericano ha luchado porque, junto con la reproducción del dominio, se reproducen los fragmentos subsistentes de las culturas oprimidas, los gérmenes de conciencia, los fragmentos de las formas organizativas, políticas y culturales que se destruyen y reconstruyen cotidianamente en el seno de la lucha de clases (Puiggrós, 1980: 32).

Esta identificación tiene su raíz en la pedagogía dominante de finales de siglo, hasta la segunda guerra mundial en la cual el sistema escolar fue considerado sinónimo de sistema educativo. Una innumerable cantidad de procesos que transcurrían fuera de él por medio de los cuales se socializaban grandes masas de población, fueron descalificados o ignorados. Por ello, la historia de la educación solamente registra como pedagógico aquellas relaciones que se produjeron dentro del sistema educativo dominante, en el interior del discurso pedagógico hegemónico, sin entender que precisamente ese carácter hegemónico, surgía de la incorporación y subordinación de las demandas educativas populares a la lógica educativa dominante" (Puiggrós, 1986: 18).

"Desde el comienzo de su desarrollo, el sistema escolar estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteos pedagógicos, cuestionadores y alternativos estos planteos y experiencias muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente a propuestas políticas y otros se desarrollaron en el marco de procesos político-pedagógicos, tendientes a ubicar la educación en dirección a su necesaria contribución a los procesos de transformación social. Esta otra cara de la educación popular no debe ser interpretada como un fenómeno marginal ni coyuntural. El hecho de que se trate de microexperiencias o de grandes experiencias inacabadas no lo transforma en una serie de elementos desconectados y ocasionales. Pero los vínculos, el hilo conductor de una interpretación adecuada pertenece a un orden lógico diferente al que caracteriza la historia educativa oficial. Su historia está vinculada con la historia de las luchas populares latinoamericanas" (Puiggrós, 1986: 19).

En la argumentación de estos planteamientos, se denuncia la existencia de múltiples expresiones que transcurren fuera del sistema escolar, que no se reconocen y son negadas por el discurso hegemónico; se plantea lo educativo como un campo de lucha, en la constitución de los procesos hegemónicos; éstos son producto de la interpelación, de la incorporación y la subordinación de las demandas populares; los discursos pedagógicos alternativos no solamente son resultado de procesos político-pedagógicos sino que también están ligados a proyectos políticos más amplios vinculados a procesos de transformación y cambio social.

Llama la atención el énfasis que se hace respecto a que la lectura de estas expresiones responden a *otra lógica*, a otro orden diferente al de la historia de la educación oficial y/o a la tendencia dominante en la reconstrucción histórica de corte funcionalista.

A partir de estas consideraciones Puiggrós hace explícita la necesidad de diferenciar entre sistema escolar y sistema educativo, siendo este último una noción más amplia que da cuenta de las expresiones que se desarrollan en la red social, incluida la escuela.

El sistema educativo como noción más amplia alude a las diversas formas que adquieren múltiples procesos educativos que se desarrollan en una formación social. Hace referencia a todos los procesos constituyentes del sujeto social.

..."El sistema educativo abarca todos los procesos educativos (escolares, no escolares; formales e informales; conscientes e inconscientes) que ocurren en la sociedad. El sistema escolar abarca el conjunto de instituciones públicas y privadas cuya finalidad explícita es educar (Puiggrós, 1980: 32)".

La discusión sobre la necesidad de diferenciar entre sistema escolar y sistema educativo obedece al no reconocimiento de otras prácticas educativas o expresiones contrahegemónicas que alternan con el discurso oficial, es decir, con el discurso de la instrucción pública, de la escuela.

Una **segunda consideración** está relacionada con la noción de educación y procesos educativos. En el texto Educación Popular en América Latina (Puiggrós, 1988) se desarrolla una postura más abierta sobre el sentido y significado de la educación y por consiguiente de los procesos educativos que transcurren en la sociedad.

La noción de educación es significada como práctica social, que es productora de múltiples sentidos, leídos desde ángulos diferentes a partir de los procesos histórico-sociales. Se reconoce el vínculo de la educación con otras prácticas sociales.

La condensación y articulación de los múltiples sentidos de la educación quedan expresados en las tesis centrales del trabajo mencionado:

"Sostenemos que reconocer a la educación como práctica productora de sentidos múltiples y diversos obliga a dar cuenta de sus vinculaciones con otras prácticas sociales, analizar lo pedagógico en relación a sus condiciones de producción y reconocer el carácter múltiple de esas condiciones" (Puiggrós, 1988: 12).

"Los múltiples sentidos pedagógicos, las interpelaciones producidas por los sujetos sociales referidos a la educación, y en diferentes momentos históricos se estructuran en forma de discurso o permanecen como gérmenes de otros nuevos" (Puiggrós, 1988: 15).

"Existen sentidos y prácticas educativas que se engarzan en procesos mucho más amplios y tan trascendentes como los que se desarrollan en el espacio escolar...si consideramos la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos hegemónicos además de las interpelaciones dominantes debemos analizar aquéllas no legalizadas y combatidas" (Puiggrós, 1988: 18).

En las tesis centrales de este trabajo Puiggrós, vuelve a plantear el campo educativo como un campo de lucha.

Si bien se reconoce la relación de los procesos educativos y otros procesos sociales, la especificidad de lo educativo adquiere y juega un papel importante en el análisis de las alternativas. En la relación procesos educativos-procesos sociales se enfatiza la presencia de lo educativo en toda práctica social.

Esta presencia asume formas diversas (negación, ausencia, sombra de lo desconocido, etc. y no pierde su especificidad en lo ideológico, político, social y económico. La lectura de lo educativo se expresa como la posibilidad de realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social; o bien, cuando lo pedagógico está sobredeterminado por otras prácticas de la compleja red social.

En lo que respecta a la noción de procesos educativos, en el proyecto APPEAL, se ha considerado como un proceso de producción, circulación y consumo de prácticas y sentidos diversos.

"Todo proceso educativo crea prácticas y sentidos pedagógicos y también de otros tipos (económicos, políticos, culturales, etc.), es producto del desplazamiento<sup>4</sup> y condensación de sentidos diversos" (Puiggrós, 1988: 18).

"El proceso educativo como todo proceso social, está sobredeterminado, es decir que múltiples contradicciones económicas, sociales, políticas e ideológicas se combinan de manera tal que se produce una situación educativa específica. Esas contradicciones no son causas externas sino que tienen una presencia interna en el proceso educativo" (Puiggrós, 1986: 30).

Desde esta perspectiva, -la educación y las prácticas educativas que se generan con sentidos diversos- resulta significativo llamar la atención a los procesos con un sentido transformador, desujetación, desenajenación o a los gérmenes de discurso que se producen

---

<sup>4</sup> Desplazamiento y condensación son dos nociones que aluden a operaciones que se implican. No hay condensación sin desplazamiento ni desplazamiento que no implique condensación.... son dimensiones de un mismo proceso.

El desplazamiento alude a la circulación de un significado a través de diversos significantes. En términos estrictos alude al re-envío de una carga de energía de un objeto a otro y en el campo del análisis del discurso, de manera semejante, alude al tránsito, circulación, remisión, transferencia, paso, de una carga significativa de un significante a otro, y en el caso de la teoría política alude a la circulación de significado de una fuerza política a otra. (Buenfil, 1994: 32).

en la lucha por la hegemonía del campo educativo. Por lo que es necesario dar cuenta de los procesos alternativos que se desarrollan tanto en los espacios escolares como en la red social.

**Una tercera y última consideración** parte de la noción misma de alternativas pedagógicas, que como tal fue incorporada desde el inicio de la investigación, como un concepto ordenador que aludía a los procesos educativos contrahegemónicos, contestatarios al discurso hegemónico. De ahí, la problematización entre sistema escolar y sistema educativo, educación y procesos educativos.

En el proceso de cómo se va resignificando la noción de alternativas pedagógicas, ubicamos tres momentos:

- a) El cuestionamiento a la noción de educación popular.*
  - b) Una revisión crítica e incorporación de significados diversos a la noción de alternativas pedagógicas, del cual surgió una propuesta de tipología de las alternativas.*
  - c) Una discusión más amplia de la noción de alternativas desde corpus teórico diversos y su resignificación a la luz de los avances del proyecto y la incorporación de otras problematizaciones en el estudio de las alternativas: epistémicas, psicoanalíticas, etcétera.*
- a) Con relación al cuestionamiento de la noción de educación popular.*

El cuestionamiento a la noción de educación popular parte de las diversas posturas ideológico-políticas que se generaron a raíz del discurso político-pedagógico de Paulo Freire sobre la educación problematizadora. La crítica se centra en las posiciones que tomaron algunas vertientes de la educación popular que descalificaban y negaban prácticas educativas que no estaban vinculadas con la formación de la conciencia de clase.

"Se tendió a reducir las alternativas a la educación popular, de adultos, de la clase obrera, campesinos o marginales de tipo no formal" (Puiggrós, 1988: 13).

En el marco del proyecto APPEAL, se llegaron a registrar una masa significativa de hechos, experiencias y discursos que desde una u otra manera diferían, contradecían, antagonizaban en los aspectos parciales con la educación tradicional, dominante, conservadora, reproductora, tomando las denominaciones de mayor uso.

"Características del modelo académico, diferían de las que surgen del análisis del modelo de enseñanza-aprendizaje; sujetos autoidentificados como revolucionarios realizan experiencias educativas autoritarias y aplican métodos tradicionales; experiencias iniciadas desde instituciones públicas y privadas sin clara filiación ideológica, o bien de tintes desarrollistas configuran espacios dentro de los cuales se generan elementos transformadores de educación; cursos cuyos contenidos parecen revolucionarios, culminan con sistemas discriminatorios de evaluación.

"Ante tal magnitud de contradicciones que se presentaba en la información, se comprendió que la categoría de educación popular resultaba limitada, si se aludía con ella a uno de los temas de una dicotomía básica establecida entre saber popular y saber dominante y se tomaba un obstáculo epistemológico y político como una pedagogía congruente a la transformación social".

"Se consideró entonces prudente volver la mirada hacia los procesos educativos para recopilar hechos, experiencias y discursos que presentan huellas de innovación, disidencia, alternancia respecto a las pedagogías dominantes y críticas".

"Provisionalmente se decidió utilizar la categoría de alternativas pedagógicas, en lugar de educación popular llenándola de un significado diferente y redefiniendo el objeto de nuestro estudio" (Puiggrós, 1988: 14-15).

El cuestionamiento a la noción de educación popular y la necesidad de contar con un concepto más abierto en el cual diversas experiencias o hechos educativos pudieran ser resignificados, fue lo que dio lugar a la noción de alternativas pedagógicas, no restringiendo el análisis de las experiencias, a aquellas que estaban directamente ligadas con los sectores oprimidos o populares en el marco de transformaciones sociales, y considerando aquellas que surgen desde el discurso pedagógico hegemónico.

*b) Con relación a la propuesta de las tipologías*

A raíz de una revisión crítica de la noción de alternativas pedagógicas, se fue construyendo una propuesta de tipologías que intentaron caracterizar los sentidos pedagógicos de las experiencias, lo que dio como resultado un primer documento referido, de manera particular, al tema de las alternativas pedagógicas.

El documento "Alternativas Pedagógicas" hace referencia al sentido de la noción:

"Usamos alternativas en el sentido de un cambio de una cosa por otra, introduciendo innovaciones, innovar es mudar o alternar las cosas, introduciendo novedades, lo cual alude a un estado anterior o inicial o a cierto grupo de posiciones que se discuten" (Puiggrós, 1988: 14).

En la propuesta de las tipologías, más que abrir a la discusión, se limitó a presentar una caracterización, no se recupera la discusión en términos de los procesos hegemónicos y contrahegemónicos; sino de antagonismos:

Alternativas que parten de antagonismos y son rupturas con la pedagogía dominante, reproductiva y conservadora, es el caso utópico de un cambio completo de todos los aspectos educativos.

Alternativa antagonónica específica, la cual afecta aspectos de la pedagogía dominante, y lo hace rompiendo los criterios de organización política, o cambiando los sentidos políticos del vínculo de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de alternativas se reconocen al observar las reacciones políticas y sociales que provocan.

Alternativa antagonónica terminal, trata experiencias novedosas y originales, que inventan formas de vinculación político-pedagógicas transformadoras de la situación anterior.

Alternativas de oposición derivada terminal, son experiencias que no antagonizan con la pedagogía dominante, no difieren en ningún criterio básico sino laterales. Se trata de experiencias de innovación metodológica.

Alternativas de oposición derivadas del refuerzo, son experiencias educativas que promueven modificaciones en el modelo político-académico, pero que refuerzan la pedagogía dominante.

Alternativas de oposición derivada evolutiva, son los que continúan los procesos anteriores, que los reproducen en forma ampliada.

Esta caracterización de las alternativas pedagógicas, ligada a un análisis ideológico-político, limitó la lectura desde la especificidad de lo pedagógico, que posteriormente fue recuperada al plantear:

"El análisis de las alternativas pedagógicas no puede reducirse a su caracterización política-ideológica: la especificidad de lo pedagógico se encuentra en el examen de los procesos de sujeción de la didáctica, de la tecnología, de la enseñanza, del planteamiento educativo. Es allí donde nacen las formulaciones originales o donde sordamente se produce la desigualdad" (Puiggrós, 1988: 26).

*c) Con relación a una discusión mas amplia de la noción de alternativas pedagógicas*

El cuestionamiento al planteamiento de las alternativas y su tipología, originó otras problematizaciones y fue necesario hacer una revisión crítica del marco teórico de APPEAL, en el cual se ubicó con mayor claridad el sentido de la noción de las alternativas, sus limitaciones y peligros si no se lee a la luz de los referentes teóricos y categorías de análisis del proyecto (sujeto pedagógico, sobredeterminación, desarrollo desigual y combinado, hegemonía, entre otros)

La revisión crítica del marco teórico de APPEAL fue complementada con la discusión del documento de "Recaudos metodológicos" (Puiggrós, 1990) que hace referencia directa a las alternativas y los sujetos pedagógicos.

La incorporación de la categoría de sujetos pedagógicos y la formación de sujetos, posibilitó incorporar otras problematizaciones en el debate de las alternativas en el campo de la educación.

"La categoría de sujetos pedagógicos, surge para distinguir entre clases sociales, los grupos diversos que actúan demandando o proponiendo educación, y la expresión específicamente pedagógica de dichos sujetos sociales en los procesos educativos" (Gómez, 1992: 4).

Las significaciones y resignificaciones de los discursos educativos adquieren un lugar importante en el análisis de las alternativas; quienes resignifican los discursos educativos son precisamente los sujetos pedagógicos, produciendo formas discursivas y desarrollando prácticas pedagógicas producto de múltiples combinaciones de lo pedagógico y aquellos procesos sociales que son ideológicos, políticos, etc.

Finalmente en la discusión más amplia se ubican las diferentes posturas frente a las alternativas pedagógicas, que van del funcionalismo, vertientes de las corrientes de izquierda, el socialismo hasta desde la educación popular.

A manera de síntesis recuperaremos las ideas centrales acerca de las discusiones de noción de alternativas pedagógicas, fruto del debate al interno del equipo APPEAL, de comentarios de diversos especialistas y de una evaluación del mismo proyecto:

1. La categoría de las alternativas pedagógicas debe ser definida en el marco de la lucha por la hegemonía.
2. Las alternativas deben ser analizadas en el marco de sus condiciones de producción, circulación y uso y en la plenitud de su historicidad.
3. La categoría de alternativas pedagógicas no interesa como pauta para construir una historia paralela de la educación o una historia de la educación popular desligada de la

historia oficial. El hallazgo de las alternativas en forma fragmentaria obliga a producir un trabajo de inserción en la historia de la educación.

4. La tarea es reinsertar el fragmento en el relato, modificándolo. No se trata de coleccionar alternativas, sino tomarlas como huellas de discursos desarrollados en complejas situaciones sociales.
5. El tratamiento de las alternativas no interesa como estudio como caso, sino de síntomas que denuncian procesos. La denuncia se realiza por la negación, la descalificación, la sobrevaloración u otros tratamientos discursivos de muchas de esas alternativas.

## ***2. ¿QUE REPRESENTA Y QUE POSIBILITA LA NOCIÓN DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS EN LA SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS?***

La noción de alternativas pedagógicas que se utilizó al inicio de la investigación de manera provisional, continúa siendo una noción potenciadora que permite acceder a múltiples expresiones (experiencias, hechos, decretos y sentidos educativos) que surgen y emergen de los sectores populares, o bien los discursos producidos por los sectores dominantes.

En la polémica y problematización del campo educativo se plantea que no se pretende hacer una historia paralela en contraposición a la historia oficial; es una tarea de reconstrucción a la luz del discurso hegemónico o del discurso hegemónico a la reconstrucción de las pequeñas fisuras e irrupciones desde las cuales diversos sectores se expresan en la lucha del campo educativo.

Al inicio de la investigación, el proyecto APPEAL se orientó principalmente a recuperar diversas expresiones pedagógicas surgidas desde los sectores populares (contrahegemónicas, contestatarias, etc.) en el marco de la lucha por la hegemonía del campo educativo. Y de manera secundaria, otras expresiones y sentidos educativos que se desarrollan en los sistemas escolares latinoamericanos.

Sobre todo, a raíz de uno de los supuestos básicos del proyecto que planteaba, que las *alternativas pedagógicas se producen dentro y fuera del sistema educativo escolar y son sus características ideológicas, políticas y pedagógicas las que permiten analizar su carácter transformador o no*, permitió analizar y reconstruir experiencias, decretos y políticas educativas del discurso oficial y las múltiples significaciones que le asignaban los sujetos de la educación.

Concebir el proceso educativo como un proceso de producción, circulación, recepción o consumo de prácticas y sentidos diversos, implicaba analizar también, la resignificación de los sentidos educativos de quienes participan en el proceso educativo; con lo cual la noción de alternativas pedagógicas permitió acceder a los discursos que se producen en toda la red social, sean éstos escolarizados o no.

La potenciación de lo que representa la noción de alternativas pedagógicas, se observa de manera tangible en las producciones que se han desarrollado por más de 10 años en el marco del proyecto APPEAL (Tesis, libros, artículos, ponencias, cursos, seminarios y participación en foros nacionales, latinoamericanos e iberoamericanos); así como también en el acercamiento al proyecto de grupos y sectores populares interesados en recuperar, sistematizar y problematizar su actuación político-pedagógica en el campo educativo

(trabajo en fábricas, educadores populares en derechos humanos y niños de la calle, investigadores del campo, etcétera).

Una veta que ha sido poco explotada en la sistematización y análisis de experiencias, es la lectura que pueden hacer los grupos de su propia experiencia a partir de los referentes teóricos, metodológicos y políticos del proyecto APPEAL. Implica incidir en el trabajo directo con diversos sectores que están más interesados en acciones concretas que en recuperar y reflexionar sobre el proceso educativo en el cual están inmersos.

Otra línea de trabajo es continuar con la problematización del debate del campo educativo; con la participación en diversos foros nacionales e internacionales y continuar trabajando en la perspectiva de la reconstrucción histórica para ubicar las tendencias educativas y las posibilidades de futuro de la educación en América Latina.

### ***3. ¿COMO SE SIGNIFICA LA NOCION DE ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS A PARTIR DE LA UNIDAD TEMATICA?***

El acercamiento y problematización del campo de la educación de adultos desde la perspectiva de APPEAL y el debate que abre Puiggrós al introducir el tema de las alternativas pedagógicas, ha sido incorporado y resignificado por los investigadores, estudiantes y becarios de universidades y centros de investigación de Latinoamérica desde diversos lugares: a nivel de docencia, de investigación o el trabajo directo con los sectores populares.

En lo particular, el trabajo desarrollado en una institución gubernamental de educación de adultos (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos), y la vinculación y formación

de docentes e investigadores del proyecto APPEAL, permitió acceder a dicho proyecto desde el quehacer permanente en el campo de la educación de adultos y la reflexión y el debate a lo interno del equipo.

La problematización y el análisis de las alternativas desde los referentes teóricos, metodológicos y políticos nos llevó a plantear lo siguiente:

- a) Los diversos significados de la educación de adultos y por ende su ambigüedad y amplitud. La lectura de las alternativas pedagógicas nos llevó a problematizar sus múltiples significados, sus posibilidades para recuperar y reconstruir experiencias, hechos, y sentidos desde el discurso hegemónico y desde las pequeñas fisuras e irrupciones que lo modifican y transforman.
- b) El sentido escolarizado e institucionalizado que predomina en el campo de la educación de adultos, desde los discursos de los Estados latinoamericanos. Por una parte, los sistemas escolarizados latinoamericanos han incorporado la educación de adultos al sistema escolar, enfocando su quehacer pedagógico a la alfabetización, primaria y secundaria, con el objeto de abatir el rezago educativo.
- c) El reduccionismo que se hace de las alternativas pedagógicas, al ubicar sólo experiencias de carácter contestatario o en contraposición al discurso hegemónico o de la instrucción pública, descalificando aquellas experiencias que se producen a lo interno del sistema escolar.
- d) Otro aspecto importante es la incorporación en el debate de los sujetos pedagógicos que producen los discursos en el campo de la educación de adultos: cómo se

significan, qué modelos de identificación presentan, a quién interpelan, etc. Preguntas que surgen del tema de las alternativas pedagógicas.

- e) Finalmente la determinación de utilizar la noción de alternativas pedagógicas en lugar de educación popular, es la que nos permite analizar el discurso del Estado mexicano en el campo de la educación de adultos, sus múltiples expresiones y significaciones.

**II. LA EDUCACION DE ADULTOS COMO CAMPO PROBLEMÁTICO:  
CONFIGURACIONES DISCURSIVAS, SUJETOS Y  
SIGNIFICACIONES**

## **II. La educación de adultos como campo problemático: Configuraciones discursivas, sujetos y significaciones**

Problematizar el campo de la educación de adultos nos enfrenta, en la construcción de nuestro objeto de estudio, a establecer una relación "*de lo establecido, lo dado por lo negado, lo posible de darse*". Como lo señala Zemelman:

"no se trata de aceptar la relación de conocimiento tal como viene estructurado en los cuerpos disciplinarios se trata de construirla. Construirla porque estamos en presencia de la realidad sociohistórica, de una situación extremadamente compleja...esta realidad que puede renovarse y asumir formas inéditas" (Zemelman, 1992: 2).

Desde esta perspectiva, las configuraciones discursivas, sujetos y significaciones en el campo de la educación de adultos (alfabetización, educación básica, capacitación en y para el trabajo, concientización, autogestión, desarrollo de la comunidad, etc.) adquieren sentidos diversos a partir de los sujetos que participan en la construcción de los discursos educativos.

Al inicio de la investigación (1988) llegamos a considerar que existía un problema nomenclal en el campo de la educación de adultos por los múltiples significados. La reconstrucción histórica y el análisis de diversas expresiones (experiencias, hechos, decretos, sentidos diversos, etc.) a partir de la propuesta metodológica de APPEAL (ver "Recaudos Metodológicos") nos llevó a plantear que en los múltiples significados se aludía a posicionalidades ideológicas, políticas y pedagógicas más que a un problema nomenclal.

En las posicionalidades de los discursos subyacen concepciones ideológico-políticas que están presentes en los discursos educativos de los Estados latinoamericanos, agencias internacionales y los sectores populares. Estas configuraciones discursivas no son excluyentes; se producen combinaciones y rupturas que modifican su significado.

En este capítulo pretendemos dar cuenta precisamente de las posicionalidades, sujetos y significaciones que se producen en el campo de la educación de adultos como un proceso de lucha, pugna e interpelación.

Ubicamos los discursos educativos de las agencias internacionales, Estados latinoamericanos y sectores populares como posicionalidades del quehacer político-pedagógico que se expresan con sentidos diversos; y problematizamos, en particular, que los múltiples significados están estrechamente vinculados con los discursos educativos y sujetos que se producen en momentos históricos determinados.

## **2.1. Discurso de las agencias internacionales**

En la construcción discursiva de las agencias internacionales se observan posicionalidades y significados diversos en el campo de la educación de adultos.

En la década de los cuarenta es cuando se expresan las primeras propuestas de las agencias internacionales ligadas a la situación internacional, provocada por la segunda guerra mundial. Estados Unidos, ante la necesidad de asegurar el suministro de materias primas, principalmente de alimentos, se vio obligado a promover programas de extensión agrícola para aumentar la producción de los países al sur de su frontera.

En esta configuración discursiva y su significación en términos de extensión agrícola, se inscriben los primeros programas de educación de adultos, bajo la política del Buen Vecino, auspiciados y financiados por agencias norteamericanas (Instituto de Asuntos Internacionales, Asociación Internacional Americana, Fundación Rockefeller, etc). Su propósito era acelerar el desarrollo económico en la región e integrarla a la división internacional del trabajo, buscando mayor influencia económica. (Barquera: 1985)

Los programas se desarrollaron en el período que va de 1935 hasta 1950; se apoyaron en la importación de expertos y técnicos norteamericanos en materia de producción agrícola, y se extendieron por todos los países. En 1946, en México se aprobaron leyes que incluían la educación agrícola.

También desde la década de los cuarenta hasta la actualidad, la UNESCO ha articulado diversas propuestas en este campo, que se combinan con las políticas de los gobiernos latinoamericanos sobre el problema del analfabetismo. En este largo proceso ubicamos momentos de rupturas y desplazamientos de los discursos educativos que van de la *educación fundamental al desarrollo de la comunidad, del desarrollo de la comunidad a la*

*educación funcional, de la educación funcional a la educación permanente, y se condensan en momentos históricos determinados.*

La noción de **educación fundamental** se inscribe en el marco de una creciente penetración de capitales transnacionales en Latinoamérica y recupera la experiencia de las campañas de alfabetización que emprendieron los Estados latinoamericanos en la década de los cuarenta. La educación fundamental fue iniciada y difundida por la UNESCO a fines de esa década.

La propuesta educativa consideraba que la educación, para ser creadora, "*debía ser responsable del progreso total del país*" ya que, a diferencia de la alfabetización masiva, planteaba que la formación económica, política y social de los adultos debía desarrollarse a partir de actividades cotidianas y preocupaciones fundamentales del adulto.

De esta propuesta educativa surge una de las tendencias que ha predominado durante mucho tiempo en el campo de la educación de adultos: el asistencialismo y paternalismo. En ella se ubican los programas para el mejoramiento de la salud, para el desarrollo de habilidades útiles para el trabajo y la vida familiar.

La consigna de **ayudar a la gente a ayudarse a sí misma** tuvo la intención de solucionar problemas inmediatos de mano de obra barata; más que dirigirse al adulto hace referencia al individuo y niega al grupo o colectividad.

La significación de esta propuesta se expresa en la *campaña contra la ignorancia* y en el proyecto de Marbiel en Haití, el cual buscaba demostrar cómo los métodos educativos pueden utilizarse efectivamente para elevar los niveles sociales y económicos de una comunidad subdesarrollada. Los resultados de esta experiencia fueron negativos y el fracaso no impidió que se iniciaran nuevos proyectos igualmente fallidos en otras partes de América Latina, a lo largo de la década de los cincuenta.

Otra expresión del sentido de la educación de adultos de las agencias internacionales es la propuesta de **desarrollo de la comunidad**, ligada a la concepción ideológico-política de educación y progreso. Esta propuesta pedagógica se inscribe en los programas de *alianza para el progreso* y recoge la experiencia de varias regiones del mundo, entre ellas, Latinoamérica, que se desarrollaban desde principios de siglo.

El discurso educativo y la posición de la tendencia del *desarrollo de la comunidad* se inscribe en la teoría del capital humano, que fue adoptada y sistematizada en 1957 por la UNESCO. En este periodo se observa un desplazamiento de las estrategias educativas caracterizadas por el abandono de los programas educativos *per se*, para adoptar otras significaciones ligadas a la acción social.

Este desplazamiento aparece claramente en la Conferencia de Montreal (1960), donde la educación dejó de pensarse como un educación compensatoria, para abarcar todas las posibilidades organizadas desde la perspectiva comunitaria.

Esta propuesta pedagógica tuvo su mayor impacto a principios de la década de los sesenta en América Latina y en el caso de México se cruza con la tradición de las misiones culturales y la escuela rural, las cuales desarrollaban trabajo con los niños campesinos e indígenas y con la población adulta desde la perspectiva del desarrollo de la comunidad.

Las agencias internacionales y los gobiernos latinoamericanos empiezan a financiar centros de capacitación orientados a la educación para el desarrollo de la comunidad; la concepción ideológico-política que subyace en esta propuesta está ligada al desarrollo del progreso social y económico de las comunidades a través de la participación voluntaria de los grupos comunitarios. Se plantea el cambio de valores y actitudes a nivel individual y su impacto a nivel comunitario.

Las múltiples significaciones de las experiencias que se desarrollaban bajo esta lógica de *satisfacción de las necesidades sentidas por la misma comunidad y la autoayuda*, se transformaran en experiencias muy similares a los programas de extensión agrícola implementados en décadas anteriores.

La constante fue la importación de técnicos extranjeros que bajo modelos educativos con características verticales, transmitían información considerada como necesaria para el desarrollo de las comunidades rurales latinoamericanas.

En esta propuesta subyacía la relación e identificación entre educación y desarrollo, bajo la premisa de que todo problema podía ser resuelto vía un mayor desarrollo, una integración cultural o una creciente modernización, teniendo como referente a los países desarrollados; se trataba así de actuar sobre campos particulares como la producción agrícola, el mejoramiento de la vivienda, de la salud, de la educación básica, etc. Estas propuestas no

lograron articular los diversos programas, y tuvieron como resultado una mayor división de la comunidad debido a que la estrategia de capacitación segmentaba a la población, beneficiando así únicamente a los grupos ya favorecidos.

A finales de la década de los sesenta se observa un desplazamiento del sentido de la educación de adultos por parte de las agencias internacionales (UNESCO) del **desarrollo de la comunidad a la educación funcional**. En esta propuesta se plantea explícitamente un cambio del rol de la educación de adultos, ya no se concibe como un fin, sino como un punto de partida de un proyecto más amplio de intervención socioeconómica. La **educación funcional** estaba ligada a las necesidades de la economía en expansión.

En 1972 la UNESCO declara que el objetivo de la alfabetización funcional está determinado por:

"la urgencia de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad" (La Belle, 1980: 123).

En esta concepción ideológica, política y pedagógica subyace la relación educación y desarrollo, pero a diferencia de las otras propuestas educativas, ya no se habla en general del adulto, sino de un sector económicamente activo, subutilizado en los países del tercer mundo. La sociedad se concibe como un conjunto de sistemas interrelacionados, y la educación como el instrumento para corregir los desfases entre los subsistemas sociales y promover el crecimiento económico del conjunto social, a la manera de los países desarrollados.

El modelo político académico de la propuesta "**aprender haciendo**" planteó la necesidad de captar el lenguaje, la mentalidad y los problemas de la comunidad para determinar los contenidos educativos y los contenidos técnicos a desarrollar en los programas de intervención; así como la elaboración de materiales educativos y el apoyo de recursos humanos locales como instructores, para dar mayor confianza a la gente y asegurar una mejor asimilación de las nuevas técnicas de trabajo.

Cabe citar el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) como una de las expresiones más fuertes de este discurso. En el PEMA se planteó como objetivo fundamental:

"ensayar y aportar la prueba de las ventajas que ofrece la alfabetización desde el punto de vista económico y social y en general, estudiar las relaciones recíprocas que existen o pueden establecerse o reforzarse entre la alfabetización y la población económicamente activa y el desarrollo" (UNESCO, 1977: 10).

Los resultados del Programa Experimental no fueron los esperados por la UNESCO; la apropiación e intereses de los gobiernos participantes (Ecuador, Argelia, India, Arabia Saudita, entre otros) modificaron el discurso del PEMA, y cada país asignó funciones y modalidades específicas a la alfabetización tanto a nivel de la concepción ideológico-política del plan como de la propuesta del modelo político académico. La educación funcional se redujo a la transmisión de un saber técnico extraño a la comunidad, por agentes externos y en función de un aumento de la productividad local.

A principios de la década de los setenta la **educación funcional** fue desplazada por la **educación permanente**. Esta propuesta, que surge en Europa Central, fue recuperada y planteada por la UNESCO como línea prioritaria en el campo. Se cuestionó el significado de la educación de adultos vinculada al desarrollo económico. El discurso de la UNESCO fue modificado e irrumpido por el discurso de la educación popular, ya que se recuperaron algunas de sus premisas básicas. Se enfatizó la importancia de los adultos como sujetos y no objetos de su propia educación.

La educación permanente, como posicionalidad, descansa sobre la base de la capacitación y formación permanente debido a los avances y cambios tecnológicos que se producen en las sociedades a nivel social, cultural y económico, que afectan particularmente a la población económicamente activa, a los adultos que soportan directamente la descalificación constante por las transformaciones tecnológicas.

En síntesis, de los cuarenta a la fecha, las agencias internacionales han articulado diversas propuestas en el campo de la educación de adultos, ligada a las necesidades de los países centrales frente a los países periféricos y a la economía en expansión. Estas propuestas han penetrado e irrumpido los discursos de los gobiernos latinoamericanos y de los sectores

populares; y a la vez el discurso de dichas agencias ha recuperado e incorporado sus planteamientos.

## **2.2. Discurso de los Estados latinoamericanos**

En los discursos de los Estados latinoamericanos se ubican dos momentos de articulación y condensación de la propuesta político-pedagógica en el campo de la educación de adultos, enfocada principalmente a la alfabetización y a la educación básica (primaria y secundaria).

El primero se desarrolla a partir de la década de los cuarenta a través de campañas masivas de alfabetización, y el segundo en la década de los sesenta, con programas de educación de adultos incorporados a los sistemas escolarizados. El desplazamiento se da en términos de la concepción ideológico-política que subyace en la propuesta pedagógica de *educación-desarrollo a educación-progreso*.

En la década de los cuarenta los países latinoamericanos, bajo la expectativa de que el incremento de los niveles educativos determinaría un aumento en el nivel del desarrollo económico, emprendieron campañas masivas de alfabetización: Ecuador en 1942, República Dominicana en 1943, Honduras y Guatemala en 1945, Perú en 1946. En México, en 1944, se promulgó a nivel legislativo una campaña nacional contra el analfabetismo.

En la concepción ideológico-política que subyace en las campañas de alfabetización está presente la visión de que la educación es la solución a todo tipo de trastornos y retrasos de las economías. Es decir, la alfabetización se significa como “determinante” del desarrollo de las economías latinoamericanas.

La construcción discursiva de los Estados latinoamericanos y su significación en términos de la adquisición de destrezas básicas de lectura, escritura y operaciones matemáticas vinculadas al desarrollo económico, bajo la lógica de solucionar los retrasos de las economías, marcó la posicionalidad de los discursos de las agencias nacionales.

En la década de los sesenta los Estados latinoamericanos empiezan a promover la institucionalización e incorporación de la educación de adultos a los sistemas escolarizados. Las campañas masivas de alfabetización y los programas de educación de adultos,

adquieren un lugar importante en las políticas de los gobiernos latinoamericanos, ya no como grandes campañas o programas de carácter coyuntural, sino como una acción permanente por parte de éstos al hacer suyo el campo de la educación de adultos. Los programas de alfabetización y educación básica de adultos, tienen su mayor auge a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta. En México, con la reforma educativa de Echeverría, se elaboró un modelo educativo de Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD).

Precisamente en la década de los sesenta es cuando el significado y el sentido de los discursos oficiales de la educación de adultos se reducen a procesos altamente escolarizados.

Consideramos que las configuraciones discursivas, sujetos y significación que se producen en esta década representan un punto nodal en la reconstrucción histórica del campo que nos ocupa. La particularidad de cada una de ellas y su significación se expresa en los discursos educativos que se producen.

En síntesis, aunque los países de América Latina han enfocado su quehacer político-pedagógico a la alfabetización y la educación básica de adultos, han incorporado los discursos de las agencias internacionales y han apoyado las políticas que desde la UNESCO se han venido impulsando. La reticulación<sup>5</sup> de los discursos de las agencias internacionales, particularmente la alfabetización, se ha significado en términos de las necesidades e intereses de los propios países, generando funciones y modalidades específicas de alfabetización.

### **2.3. Discursos de los sectores populares**

En la década de los sesenta se observa un fuerte desplazamiento de experiencias educativas de diversas posicionalidades ideológicas, políticas y pedagógicas, tanto de los

---

<sup>5</sup> La operación de reticulación es el proceso mediante el cual es “detenido el deslizamiento y fijado el significado de la cadena de significantes. En la reticulación se presenta un proceso de “selección” del discurso o cadena de significante que interpela al sujeto, es decir, que es asumido por el sujeto como lo importante, lo que le es significativo. (Hernández, 1992: 20).

Estados latinoamericanos, como de agencias internacionales y de los sectores populares: *de educación para el desarrollo y educación para el progreso a la educación para el cambio social*. Se empiezan a enriquecer y multiplicar las propuestas, programas, metodologías e investigaciones sobre el campo de la educación de adultos.

En esta década se expresan de manera particular los sectores populares, intelectuales, laicos y religiosos comprometidos con las luchas populares, y surge la educación popular como tendencia ideológicas-políticas. Del discurso de la educación popular emergen múltiples experiencias ligadas al cambio social. La situación social latinoamericana (dictaduras, movimiento estudiantil, revolución cubana, surgimiento de guerrillas, etc.) produce una renovación del pensamiento social en América Latina, no sólo de los intelectuales, sino de religiosos ligados a la teología de la liberación, tendencia que gana terreno en la Segunda Conferencia Episcopal Latinoamericana, desarrollada en Medellín, Colombia, en 1968.

La articulación de los discursos de los sectores populares y sus múltiples significados, a diferencia de las propuestas de la UNESCO, se generó en Latinoamérica como una respuesta contestataria a los discursos de los gobiernos de la región y de las agencias internacionales.

La educación popular como tendencia ideológico-política surge como una respuesta a los discursos de corte funcionalista y a la visión de la educación para el cambio ligada al desarrollo y al progreso.

El desplazamiento es significativo por sus implicaciones en las concepciones, experiencias y sentidos educativos. Así, mientras la propuesta de la UNESCO tiene como punto de partida la intervención en los países latinoamericanos con programas educativos para salir del retraso económico, técnico y cultural, y como sujeto al adulto, al analfabeta, a la población económicamente activa; la educación popular plantea como problema fundamental, la dominación y explotación de los sectores populares y como tarea la concientización y la transformación de las estructuras sociales.

El discurso de la educación popular, al igual que los discursos de los gobiernos latinoamericanos y de las agencias internacionales, no son discursos cerrados y acabados, sino que emergen en su interior otros discursos que cuestionan el carácter meramente de concientización y de cambio radical de las estructuras. En algunos casos, la educación popular se define como oposición a la educación tradicional; en otros como una política

contra la marginación y la opresión. Sin embargo, entre sus múltiples significaciones existe una *intencionalidad política*, que le asigna a la educación un papel importante para la formación de la conciencia de los sectores populares.

Entre las principales expresiones de la educación popular se encuentra la propuesta pedagógica de Paulo Freire, conocida como la *pedagogía de la liberación*. En el pensamiento pedagógico latinoamericano, sus aportaciones representan una alternativa, en el campo de la educación de adultos, de los sectores populares; el conocimiento y análisis de la realidad, la formación de una conciencia crítica para la transformación del mundo, constituyen elementos fundantes de su propuesta pedagógica. Freire plantea una educación liberadora, entendiendo por educación "...praxis, reflexión y acción del mundo para transformarlo" (Freire, 1976: 7).

La praxis educativa parte de la experiencia como una actividad transformadora, la reflexión es la capacidad de objetivar el mundo que rodea al hombre, lo que permite tomar decisiones en el momento de actuar.

A partir de Paulo Freire se han desarrollado propuestas significativas en el marco de la educación popular como la *investigación temática*, *investigación-acción*, *investigación militante*, *autodiagnóstico*, *autoestudio*, etc, que se condensan y articulan en la propuesta de la *investigación participativa*.

La *investigación participativa* representa una de las posicionalidades más fuertes que irrumpe los discursos hegemónicos: por una parte surge de los sectores populares e intelectuales comprometidos con las luchas populares y, por la otra, es incorporada en los discursos de los gobiernos latinoamericanos y las agencias internacionales.

La investigación participativa como concepción ideológico-política parte de las necesidades e intereses de los sectores populares, de las formas de interpretar y concebir el mundo, del sentido común para generar nuevos conocimientos.

La participación de los sectores populares en su propio proceso es una condición necesaria, entendiendo la participación como praxis educativa, a partir de la cual los sectores populares son sujetos activos de su propio proceso: elaboran, analizan, cuestionan, generan y se apropian de nuevos conocimientos.

La participación no se limita a la capacidad de respuesta frente a una problemática detectada; como praxis educativa va más allá, implica la toma de decisiones respecto a qué y cómo investigar, la selección de técnicas y procedimientos para recoger hechos, experiencias, valores que reflejan la realidad, la forma de interpretar el mundo; así como también determinar los contenidos para ampliar y enriquecer sus propios conocimientos, además de la realización de acciones de beneficio colectivo y comunitario.

En síntesis, los discursos de los sectores populares surgen como discursos contestatarios, contrahegemónicos al discurso oficial y al de las agencias internacionales. Sin embargo, no aparecen como una constelación autónoma ya que también son irrumpidos por otros discursos. Sus múltiples significados aluden precisamente a la noción de educación de adultos como autogestión, concientización y hasta como desarrollo de la comunidad.

Esta mirada a los múltiples significados de la noción de educación de adultos y de los sujetos que participan en la construcción de los discursos educativos, permite ubicar las posicionalidades que se presentan en este campo. Estas expresan momentos de articulación de los múltiples significados que se asignan a la educación de adultos y los momentos de constitución hegemónica del discurso educativo.

**III. EL DISCURSO POLITICO-PEDAGOGICO DEL ESTADO MEXICANO EN EL  
CAMPO DE LA EDUCACION DE ADULTOS**

### **III Discurso político-pedagógico del Estado mexicano en el campo de la educación de adultos**

En este capítulo analizamos el discurso educativo del Estado mexicano en el campo de la educación de adultos. Nos interesa recuperar desde una perspectiva histórico-política, las condiciones sociales de producción, circulación y consumo del discurso educativo; a quién se interpela y qué representan diversas manifestaciones, decretos, experiencias educativas que se generan desde el Estado como formas de articulación hegemónica, y adquieren su particularidad a partir de los sujetos sociales que participan en dicho proceso.

En el análisis recuperamos como noción fundamental EL DISCURSO desde una perspectiva política, a partir de la propuesta de Buenfil Burgos <sup>6</sup>. En ella, el discurso es entendido como una configuración social que va más allá del discurso hablado y escrito; son las diversas manifestaciones lingüísticas y extralingüística que dan significado a una configuración social determinada.

La necesidad de dar cuenta del discurso educativo del Estado mexicano radica en el papel que ha jugado como principal impulsor de experiencias educativas con adultos de los sectores populares.

Partimos de la tesis de que en el caso de México, a diferencia de otros países de América Latina, la educación de adultos adquiere su particularidad como resultado del proceso revolucionario de 1910, que se expresa en el proyecto de la Escuela Rural Mexicana.

---

<sup>6</sup>Rosa Nidia Buenfil Burgos es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas en el CINVESTAV. Desde 1986 viene trabajando en la perspectiva del análisis político del discurso educativo en la historia del México posrevolucionario. Entre los trabajos donde se aborda esta problemática se encuentra: *Politics, Hegemony and Persuasion: Education and the Revolutionary Discourse During II World War*, PhD Thesis, Universidad de Essex, 1990; *Análisis de Discurso e Historia de la Educación*, DIE CINVESTAV, 1992 (inédito); *Análisis de Discurso y Educación*, Documentos DIE # 26, DIE CINVESTAV, 1993; *Emergencia de la Mística de la Revolución Mexicana y su Componente Educativo*, Documentos DIE # 32, DIE CINVESTAV, 1993; *Cardenismo: Argumentación y Antagonismo en Educación*, DIE-CINVESTAV/CONACyT, México, 1994.

## Consideraciones previas

Abordar las condiciones sociales de producción del discurso en el campo de la educación de adultos, nos remite al análisis del proyecto hegemónico del Estado <sup>7</sup> a partir de su relación con la sociedad civil. En este sentido, recuperamos los planteamientos y análisis políticos de Carlos Pereyra:

"Las características impuestas por la revolución en el sistema político mexicano, determinaron lo específico y lo singular entre Estado y sociedad en México" (Pereyra, 1979: 289).

La ideología de los gobiernos posrevolucionarios revelan un proyecto nacional de desarrollo cuya posibilidad dependió de la movilización popular, con lo cual se fue conformando una forma de poder político, paralelo a la consolidación del Estado.

Los programas de los gobiernos posrevolucionarios tenían un alto contenido popular nacionalista, que confirió al Estado una enorme base de apoyo social.

Los sectores populares fueron interpelados por el Estado, los procesos corporativos ofrecían concesiones que mejorarían su situación económica, política y social. Se permitió la integración de un Estado fuerte; sin embargo, el auge económico conllevó a un fortalecimiento del capitalismo, haciendo la economía más monopólica y dependiente.

La relación entre Estado y sectores populares tuvo que ser sustituida por la alianza con el bloque dominante, encarando y canalizando las demandas populares a través de procedimientos institucionales y recurriendo, sólo en forma complementaria, a medidas coercitivas y represivas.

Los objetivos que el Estado mexicano se proponía alcanzar en el campo de la economía, de la vida social, de la política, de la cultura eran mutuamente dependientes. La educación, en

---

<sup>7</sup> Estado en su sentido amplio involucra sociedad política y sociedad civil desde la perspectiva de Gramsci, que es asumido en este trabajo. Para Gramsci el Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales las clases dirigentes no sólo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados...Estado como hegemonía, como dirección política, como ordenamiento moral e intelectual. La noción de sociedad civil alude a las organizaciones privadas como la iglesia, los sindicatos, los partidos, la escuela, etc. (Gramsci: 1975, 17).

este contexto, jugó un papel central en la construcción del nuevo Proyecto Nacional fue considerada como un medio para incorporar a los mexicanos a este nuevo proyecto. Se buscaba articular el proceso educativo con un nacionalismo que integrase las herencias indígenas e hispánicas, e impulsar el programa de educación campesina con la Nueva Escuela Rural Mexicana.

En esta relación entre el Estado y sociedad civil se fue fincando el imaginario de la educación, lo cual le confirió al Estado un papel central al interpelar a los sectores populares y hacer suyo los discursos que se generaban desde el campo y la ciudad y, a la vez, se consolidaba su proyecto hegemónico en el campo educativo.

La conformación hegemónica del Estado mexicano como un proceso de lucha, pugna e interpelación de los sectores populares y de alianza con el bloque dominante, explica el sentido y el significado de la tradición y el papel que ha jugado como principal impulsor de experiencias educativas con los sectores populares: misiones culturales, casas del pueblo, escuelas nocturnas, centros de educación indígena, escuelas comunales de circuito, escuelas de adultos, brigadas infantiles, campañas de alfabetización, etcétera.

### **3.1 Condiciones sociales de producción del discurso educativo**

La década de los setenta y principios de los ochenta, representa un momento de condensación y articulación del discurso del Estado en el campo de la educación de adultos: desde el punto de vista legislativo, con la promulgación de la Ley Federal de la Educación en 1973, la Ley Nacional de Educación de Adultos en 1975, el Programa Nacional de Alfabetización en 1981, y la creación del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (**INEA**) en ese mismo año.

Echeverría asume el poder presidencial en una clara desarticulación del sistema político mexicano ante la pérdida de legitimidad del Estado. La crisis económica y política, resultado del modelo de acumulación adoptado desde los años treinta, la utilización excesiva de la industria predominantemente ligera, la explotación absoluta de la fuerza de trabajo y un régimen salarial favorable al capital, se manifiestan contundentemente en este período.

En los años sesenta, el sector productivo se orientó a estabilizar la economía; se aceleró la entrada masiva de capital extranjero, el cual fue incapaz de contrarrestar las tendencias depresivas de la economía, y el ritmo del proceso de inversión sufrió una baja sensible. Por otro lado, surge el desarrollo de tipo oligopólico de la economía, profundizándose la dependencia externa.

El sector agrícola respondió a las exigencias del capitalismo industrial, proveyéndolo de divisas, materias primas, alimentos y mano de obra. La provisión de alimentos y mano de obra por parte del campo, al combinarse con un estricto control sobre los trabajadores mediante los sindicatos, hizo posible una regularización favorable al capital; esto permitió la estabilidad interna de los precios, lo cual, por un lado, benefició a las empresas oligopólicas al planear sus operaciones a largo plazo y, por otro, a los grandes capitales ya que precisamente ellos adquirían los bienes que producían las empresas oligopólicas.

Las consecuencias de las políticas seguidas comienzan a delinear levantamientos políticos y sociales como el 68, desembocando en la crisis económica más profunda del capitalismo mexicano al iniciar los años setenta.

La expresión de esta crisis económica y también política exigió una nueva relación entre el Estado y la sociedad civil; de esta última, particularmente los sectores medios demandaban el derecho a participar en la solución de los problemas sociales,

La apertura democrática impulsada por Echeverría pretendía evitar una crisis estructural, a raíz del movimiento estudiantil del 68. Esta política introdujo elementos para liberar el régimen autoritario que venía predominando desde varias décadas atrás (represión violenta a movimientos políticos del campo y de la ciudad); esta apertura se dió como respuesta a la presión ejercida por la sociedad civil.

Desde el movimiento ferrocarrilero del 58, hasta la conmoción del 68, numerosos conflictos sociales habían sido frenados con el recurso de la violencia.

Las elecciones presidenciales de 1970, con el 34% de abstenciones, el 25% de votos emitidos anulados y el 20% de votos para otros partidos, reveló no sólo el carácter minoritario del PRI, sino la necesidad de un cambio en la forma de gobierno (Pereyra, 1990: 115).

La política populista seguida por Echeverría intentaba recuperar y fortalecer la base de apoyo del Estado, el prestigio y la autoridad presidencial.

Las rupturas en el terreno económico fueron significativas al pretender orientar el modelo de desarrollo hacia el exterior, la modernización del aparato productivo, la modificación de la política agraria y las relaciones entre la agricultura y la industria.

En síntesis, esta reorientación de la política económica y social, está caracterizada por:

"La emergencia de un afán democratizador. Un sistema político fincado en la exclusión económica y política de casi la totalidad de los sectores integrantes de la nación, enfrentó una exigencia básica por buena parte de los sectores: aceptar su derecho a participar en el examen de los problemas sociales y en la solución de los mismos" (Pereyra, 1990: 127).

La apertura democrática de Echeverría se expresa en el campo que nos ocupa con la Reforma Educativa, elemento clave de la política populista: se organizó un Programa Nacional de la Reforma Educativa, para todos los niveles de educación que satisficiera la demanda social, política y económica de la población, especialmente urbana, ya que por medio de ella la población se integraría a un proceso de toma de conciencia sobre los problemas del país.

Educación consistía en habilitar a la población para que participara en forma masiva en la actividad económica y cultural y superar las condiciones de subdesarrollo del país.

La Reforma Educativa concebía al proceso educativo "basado en el diálogo, la participación y el consenso. Debía ser integral, permanente, guiado por la apertura democrática, centrarse en el maestro enfatizando el papel activo del maestro"(Latapí, 1980: 66).

Además, se planteaba el desarrollo de actitudes científicas de observación, análisis, interrelación e inducción, que motivara a los alumnos.

Esta reforma fue la acción principal de la política educativa. Se reformularon los libros de texto, los planes y programas de estudio.

Se promulgó la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación de Adultos.

La Ley Federal de Educación, expedida el 27 de noviembre de 1973, reemplazó a la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1941.

La nueva Ley Federal conceptualizó a la educación como un "medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y como factor determinante para la adquisición de conocimientos y para fomentar el sentido de la solidaridad social" (Latapí, 1980: 67).

Con la Ley Nacional de Educación de Adultos se estableció que la educación general básica para adultos estaba destinada a mayores de 15 años que no hubieran concluido la primaria o la secundaria y formó parte del Sistema Educativo Nacional. La definió como una forma de educación extraescolar, que se basaba en el autodidactismo y en la solidaridad social.

El desplazamiento del discurso del Estado en el campo de la educación de adultos es significativo, al pasar de una concepción amplia, herencia de la Escuela Rural Mexicana, a un sentido de la educación de los adultos más reducido, es decir, a procesos altamente escolarizados, centralizados y burocratizados, propios de los sistemas educativos latinoamericanos del período de los setenta<sup>8</sup>.

Con la Ley Nacional de Educación de Adultos (1975), el Estado reconoce a la educación de adultos como un campo propio.

En este marco ubicamos momentos de articulación del discurso del Estado, que al finalizar la década de los setenta y principios de los ochenta adquiere su particularidad y se expresa en las políticas sociales seguidas por López Portillo.

Durante el período de López Portillo (1976-1982) se agudizó de manera contundente la crisis económica y social (a pesar del proceso democratizador de Echeverría), producto de la política económica seguida; ésta favoreció la acumulación privada del capital, lo que condujo a un empobrecimiento y a la agudización de la crisis en todos sus niveles:

---

<sup>8</sup> Ver anexo N° 3. Cronología de la política educativa.

concentración excesiva de la riqueza, devaluación de la moneda, disminución de las reservas monetarias y excesivo endeudamiento, brotes de insurgencia obrera y campesina, déficit comercial, así como una elevada tasa inflacionaria; además de la falta de credibilidad en las acciones del gobierno.

López Portillo implementó reformas administrativas y fiscales, leyes de planeación y de planes sectoriales, proyectos específicos y un Plan Global de Desarrollo para el reajuste y ahorro de la economía.

Con el "Boom Petrolero" el imaginario de la riqueza hizo creer en un México próspero, lo cual contribuyó al impulso de la investigación y al desarrollo de innovaciones educativas que respondieran a los sectores cada vez más pauperizados.

En enero de 1977 se creó la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (**COPLAMAR**), y a nivel educativo el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados, que tenía como ejes:

- ofrecer educación básica a todos los niños en edad escolar;
- alcanzar la castellanización de los indígenas monolingües; y
- proporcionar a la población adulta oportunidades de capacitación y formación profesional permanente.

La política educativa del sexenio se propuso:

- reforzar el carácter popular y democrático de la educación;
- elevar la calidad de la educación y vincularla al desarrollo económico y social del país; y
- comprometer el esfuerzo económico y social de la nación en la tarea educativa.

El carácter popular y democrático se manifestó al ofrecer oportunidades de acceso y permanencia dentro del sistema educativo para todos los mexicanos. Las experiencias que se generaron en este marco fueron: becas escolares, casa escuela, transporte escolar, apoyo alimentario al instructor comunitario, primaria rural completa, audio-primaria, educación primaria para niños migrantes, arraigo y participación para la comunidad, recuperación de niños con atraso escolar, grupos integrados, primaria intensiva, entre otros.

En el campo de la educación de adultos se creó el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos (1978) para promover, fomentar, coordinar y evaluar los sistemas de educación abierta.

En ese mismo año surge la Dirección General de Educación de Adultos, la cual coordinó:

- Centros de Educación Básica para Adultos;
- Misiones Culturales;
- Programas de Educación Básica en Centros de Trabajo; y
- Educación Básica en Reclusorios.

En 1981 dio inicio el Programa Nacional de Alfabetización y en octubre del mismo año se creó el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA).

Con la creación del INEA se pretendió articular los programas educativos con adultos, que venían desarrollándose en diversas dependencias del sector gubernamental.

La racionalidad de creación del INEA se vincula con la existencia " de un alto número de mexicanos adultos que no tuvieron acceso a la educación básica o que no concluyeron estos niveles, limitando sus oportunidades de mejorar por sí mismos la calidad de su vida... que es impostergable la solución de este problema...que la educación de adultos propicia el desarrollo económico y social del país...que debe responder a las necesidades e intereses específicos de los diversos grupos regionales y personas, y por ende se requiere de un organismo descentralizado que impulse los programas de educación de adultos (Decreto de creación del INEA, 1981).

La propuesta del Estado se reduce a la alfabetización y a la educación básica (primaria y secundaria) y de manera marginal a la promoción cultural y la capacitación para el trabajo.

El INEA, desde su fundación, tuvo como prioridad el Programa de Alfabetización al pretender reducir el índice de analfabetismo (6 millones de analfabetas en números absolutos), enfatizando el desarrollo de destrezas necesarias para manejar y entender el lenguaje escrito y numérico.

El Programa Nacional de Alfabetización (1981) se inició con el propósito de ofrecer la oportunidad de alfabetizar a la población mayor de 15 años. La implementación de este

programa obedece a la lógica de que el analfabetismo es un problema nacional, que constituye un obstáculo para el avance del desarrollo integral del país.

Se buscaron diversas estrategias educativas y formas de interpelación de la población analfabeta, destacando la telenovela "*Aprendiendo Juntos*", una serie radiofónica y diversos materiales como apoyo a los procesos de alfabetización.

En 1983 se observa un desplazamiento del sentido de la alfabetización; el Programa Nacional se convierte en Movimiento Nacional de Alfabetización, con lo cual se formaliza una estrategia pedagógico-operativa: prealfabetización, alfabetización y posalfabetización.

El método de alfabetización "*de la palabra generadora*" se caracterizó por utilizar palabras que, al descomponerse silábicamente, permitían formar nuevas palabras combinando las palabras disponibles (pala, vacuna, medicina, basura, trabajo, cantina, mercado, educación, familia, casa, entre otras), que a la vez representaban ejes temáticos para la discusión y el análisis grupal.

En este marco, el discurso generado en la educación comunitaria irrumpe y modifica al discurso hegemónico; son microexperiencias que subsisten a pesar de contradecir y cuestionar los modelos educativos de alfabetización y educación básica. Entre las experiencias destacamos:

*Puntos de encuentro*: son espacios de reunión para la reflexión y la acción, operan en barrios populares o asentamientos irregulares, en los cuales la gente se reúne de manera natural y la acción educativa se desarrolla a partir de un tema de interés o una necesidad inmediata.

*Campamentos de Educación y Recreación*: son unidades itinerantes que acompañan los flujos de trabajadores migrantes para ofrecer opciones educativas que los beneficien como personas y como grupo.

*Talleres comunitarios*: operan en comunidades rurales o centros semiurbanos, organizados y equipados con los recursos tecnológicos mínimos necesarios para la producción de bienes y servicios destinados al autoconsumo familiar, local o comunitario.

*Salas de Cultura o Centros de Educación Comunitaria:* se establecen en microcomunidades y organizan diversas acciones con la participación de la comunidad. Proporcionan opciones de información, formación y autoformación para facilitar la consolidación de grupos comunitarios.

*Centros Urbanos de Educación Permanente:* operan en colonias o barrios urbanos marginales y se conciben como una estrategia de atención integral para el medio urbano de los programas sustantivos del INEA; son espacios educativos que, además de ofrecer la educación básica, realizan otras actividades sociales y culturales. Se trabaja con grupos organizados.

Estas experiencias, que a lo largo de 10 años han subsistido a pesar de las políticas y prioridades en el campo de la educación de adultos (primero fue la alfabetización y en la actualidad la educación básica), permiten señalar que no existe un discurso cerrado o acabado; que los sujetos de la educación de adultos resignifican el sentido de los procesos educativos y que aún en el programa de alfabetización existen fisuras e irrupciones con las que se construye un nuevo discurso, como es el caso de la experiencia del "Modelo de Educación Diversificada para Adultos" (MOEDA), que desde un enfoque cultural-pedagógico logra desarrollar una propuesta alternativa al modelo de alfabetización que llega a trascender la vida comunitaria.

La experiencia del MOEDA y las que han venido realizando desde la educación comunitaria, han representado opciones en la vida de los adultos al estar ligadas a su vida cotidiana, a sus necesidades e intereses; son experiencias locales, micros y con gran sentido para quienes participan, desde las comunidades, en el procesos educativo. A manera de hipótesis señalamos que son los sujetos de la educación de adultos (el promotor, coordinador, asesor, grupos comunitarios) quienes sostienen y dan vida a estas experiencias y las resignifican frente al discurso oficial.

Consideramos que los procesos micros son los que permiten dilucidar posibilidades viables que logran trascender en la vida comunitaria de los adultos.

### 3.2. Los sujetos de la educación de adultos, circulación y consumo del discurso educativo

*¿Cómo se construye, circula y consume el discurso del Estado en el campo de la educación de adultos?* Esta pregunta remite a los sujetos que participan en este campo. Un primer planteamiento, que a nuestro parecer es importante, tiene que ver con la gestación del INEA, que obedece a la lógica de articular diversos programas, experiencias y proyectos que venían realizando diversas instituciones en relación con la educación de adultos. A finales de los sesenta y ochenta las nuevas generaciones (profesionistas universitarios jóvenes), formadas a la luz del movimiento estudiantil del 68, del sindicalismo democrático, del movimiento guerrillero etc., y con opciones educativas alternativas como fue el proyecto inicial del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Preparatoria Popular, son quienes participaron desde su inicio en el proyecto de gestación del INEA.

Además, esto se vincula con la lógica de crecimiento de la administración pública, que en ese momento dio cabida a los profesionistas universitarios, como una respuesta a las demandas y a la presión ejercida por la sociedad civil, particularmente de los sectores medios que se negaban a aceptar el proceso de empobrecimiento, producto de la crisis económica.

En esta generación podemos encontrar las huellas de quienes participaron en la producción, circulación y consumo del discurso educativo, sectores medios que fueron interpelados e interceptados por las instituciones gubernamentales y, a la vez, mediadores con los sectores populares a través de la construcción de un discurso que tomaba como eje la educación para la libertad y la concientización. La propuesta de alfabetización, en su primera versión, recupera los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire. *Se trabaja con el método de la palabra generadora y se retoman los postulados de la educación horizontal, la reflexión y el diálogo basado en las situaciones significativas para los adultos.* La propuesta pedagógica fue resultado de un proceso de investigación, para identificar las palabras generadoras de acuerdo con el contexto y la diversidad nacional. La producción de materiales y la formación de agentes educativos se orientó en este sentido. Sin embargo, la circulación y el consumo del discurso educativo fueron adquiriendo sentidos diversos de quienes desempeñaban la labor educativa con los adultos.

Este proceso de circulación y consumo del discurso educativo está relacionado con la red de operación del INEA, la cual se finca en varios niveles : central, estatal, regional y comunitario; en cada uno de ellos se resignifica y adquiere su particularidad el discurso educativo del Estado. Por eso, encontramos una gran diversidad de prácticas, por lo menos en cuanto a la alfabetización se refiere (procesos altamente escolarizados, producto de la experiencia educativa de los coordinadores, asesores y alfabetizadores y procesos educativos participativos, basados en el diálogo y en el aprendizaje significativo).

Un segundo planteamiento se vincula con: **¿quiénes han sido a lo largo de 10 años, los principales consumidores del discurso educativo? y ¿ cuál es el sentido que le asignan?**

De acuerdo con el decreto de creación del INEA, los programas y proyectos están orientados a la población adulta (mayores de 15 años), que no tuvo acceso al sistema escolar. Estudios locales han mostrado que quienes mayormente participan en los programas de alfabetización y educación básica, son mujeres urbanas y rurales que son interpeladas por el discurso educativo; los modelos de identidad que presentan están relacionados con "*la necesidad de apoyar el trabajo escolar de sus hijos o hermanos menores*". En el caso de los proyectos de educación comunitaria, su orientación y el sentido amplio del quehacer pedagógico no sólo es exclusivo de la población adulta, sino de la comunidad en general: niños, mujeres, jóvenes, ancianos, grupos organizados, etc., que aprovechan de acuerdo con sus intereses y necesidades lo que las instituciones gubernamentales les ofrecen y a lo cual tienen derecho. En este proceso de intercambio, de interpelación, de presión de la sociedad civil, se expresan y manifiestan los sectores populares. Son los pequeños espacios en los cuales reaccionan y orientan los procesos histórico-sociales.

**IV. EL MODELO DE EDUCACION DIVERSIFICADA: UNA  
ALTERNATIVA PEDAGOGICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACION  
DE ADULTOS**

#### **IV. El Modelo de Educación Diversificada: Un alternativa pedagógica en el campo de la educación de adultos**

En el presente capítulo pretendemos reconstruir la experiencia del "Modelo de Educación Diversificada para Adultos" (MOEDA), no como estudio de caso, sino como síntoma, huella, y expresión de pequeñas fisuras e irrupciones, desde los cuales los sujetos de la educación de adultos van construyendo propuestas alternativas frente al modelo de educación oficial (en este caso, al Programa Nacional de Alfabetización).

En la reconstrucción histórica de la experiencia, tomamos como base tres aspectos: ubicación, contexto y la especificidad de lo pedagógico.

##### **4.1. Ubicación**

a) **Nombre de la experiencia:** Modelo de Educación Diversificada para de Adultos.

b) **Región:** México, Centroamérica y el Caribe.

c) **País sede:** México.

d) **Lugar:** Michoacán, Querétaro, Puebla, Guadalajara, Guanajuato y Distrito Federal.

e) **Fecha:** 1983 - 1985.

f) **Fuentes:** Revisión documental.  
Entrevista a testimoniantes claves.

##### **Consideraciones previas**

La década de los ochenta representa un momento de ruptura y discontinuidad del discurso populista, que se expresa con la "*Reforma Educativa*" y el "*Programa Nacional para Todos los Niños*" con Echeverría y López Portillo respectivamente.

El proyecto neoliberal aparece en el escenario de manera apabullante; el avance de la derecha y la tendencia al conservadurismo marca un cambio de rumbo de las políticas populistas de las décadas anteriores. La globalización de la economía, la homogeneización y uniformación ideológica es lo que caracteriza la década de los ochenta.

"...asi mientras en los años sesenta y mediados de los setenta, el pensamiento progresista tenía arrinconada a la derecha, sin capacidad de respuesta y enfrentando crisis diversas, de 1975 a la fecha la derecha fue reaccionado, y ya en los 80s se consolidó, sobre todo en países como Estados Unidos y Gran Bretaña..." (Cueva, 1992: 62).

El neoliberalismo que atraviesa y cruza todos los órdenes, se manifiesta en el campo educativo, y de manera particular en el proyecto de la instrucción pública, en la reducción del gasto educativo, en la tendencia hacia la privatización de la enseñanza y el uso de los medios de comunicación para ofrecer educación básica a amplios sectores de la sociedad.

El conservadurismo, también atraviesa el campo educativo y se expresa de manera particular en la orientación ético-política de los discursos de instrucción pública.

La descentralización de la educación, el desarrollo de políticas educativas estatales y municipales, la participación y responsabilidad de la sociedad civil en la educación, es lo que caracteriza tanto el sistema educativo mexicano como el latinoamericano.

#### **4.2. Política Educativa**

La llamada "**Revolución Educativa**", marco en el cual surge la experiencia del MOEDA (De la Madrid 1882-1988), representa un punto de ruptura con la política populista de los sexenios anteriores. La descentralización, objetivo prioritario en este sexenio, se convierte en punto clave de la política educativa.

"La Revolución Educativa se propone descentralizar y desconcentrar la educación, la investigación y la cultura, de tal manera que éstas se beneficien de la capacidad de atención de las autoridades estatales y municipales e incluso de la propia comunidad" ( SEP, 1984: 39 ).

El discurso retórico de la *Revolución Educativa* toma como referente el cambio y el futuro de la nación, plantea como una necesidad el fomento de la democracia y la descentralización de la vida nacional. A la educación de adultos se le asigna un papel importante porque contribuye a la formación de una sociedad igualitaria e independiente.

Entre los objetivos de la *Revolución Educativa*, además de la descentralización, se encuentran otros de igual importancia:

1. Elevar la calidad de la educación en todos los niveles a partir de la formación integral de los docentes.
2. Racionalizar el uso de recursos disponibles y dar acceso a los servicios a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos.
3. Vincular la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país.
4. Regionalizar y descentralizar la educación superior, la investigación y la cultura.
5. Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación.
6. Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo.

En el campo de la educación de adultos se proponen políticas que contribuyan a mejorar los servicios, programas y proyectos que se venían desarrollando en el INEA, enfatizando:

- 1° Elevar la eficacia de los programas de alfabetización.
- 2° Subsanan el rezago educativo del país, reducir el anal-fabetismo e impartir educación básica (primaria y secundaria) a los mayores de 15 años que lo requieran.
- 3° Desarrollar sistemas de capacitación para el trabajo y de promoción cultural para la población adulta (SEP: 1984, 76).

El concepto de adulto equivale a la población mayor de 15 años o más que es analfabeta o que no ha completado su educación básica. La educación de adultos se reduce a ofrecer los programas sustantivos del INEA.

En este sentido, la educación de adultos desde la perspectiva del Estado, se centra básicamente en la alfabetización: dominio de la lectura, escritura y operaciones

matemáticas; la primaria y la secundaria; y de manera marginal a los programas de promoción cultural y capacitación para el trabajo.<sup>9</sup>

Abatir el índice de analfabetismo y cubrir las metas para abatir el rezago educativo es el compromiso que asume el Estado con los sectores populares.

### 4.3. El nuevo imaginario<sup>10</sup>

El discurso retórico del Estado, expresado en el Programa Nacional de Educación, adquiere significados diversos para los sujetos que participan y se constituyen como tales en los procesos educativos que se generan en este campo, muchas veces irrumpiendo con el orden simbólico y conformando un nuevo imaginario. Este nuevo imaginario es el que posibilita la construcción de un nuevo discurso o contradiscurso. La propuesta educativa que intentamos reconstruir se configura como un discurso alternativo al discurso oficial de la educación de adultos, tanto en la concepción del "adulto" como de los procesos educativos y de la misma noción de educación.

A diferencia del modelo de alfabetización que no considera ni reconoce a los adultos como sujetos de la educación, el proyecto educativo del MOEDA va resignificando el discurso educativo con los grupos locales y comunitarios, no como adultos destinatarios de un programa, sino como constructores de discurso educativo.

La experiencia educativa a la que nos referimos, surge como iniciativa de un grupo de profesionistas egresados de diferentes carreras, los cuales conformaron un equipo interdisciplinario que, influenciados por una de las tendencias de la educación popular, "*la investigación participativa*", intentaban desarrollar una propuesta metodológica alternativa a lo que se venía desarrollando en el Programa de Alfabetización; un proyecto educativo que fuera resultado del trabajo directo con los sectores populares o "pauperizados", a partir de las necesidades reales de los adultos, de los sectores populares.

---

<sup>9</sup> Ver anexo N° 1. Experiencias educativas en el INEA.

<sup>10</sup> Lo imaginario, lo simbólico y lo real son tres registros que constituyen lógicas estructurantes de lo social. El imaginario dota de información específica a todo sistema de institucionalizar, sobredeterminar la elección y la conexión de las redes simbólicas, delimitan los periodos históricos, sus formas peculiares de percibir, concebir, significar, de vivir y conducir su propia existencia.

El equipo interdisciplinario se conformó como tal para ofrecer sus servicios de manera independiente a la estructura burocrática y centralista del INEA, buscando la posibilidad de que su proyecto fuese financiado; formando una red independiente a la estructura operativa del Instituto, pero apoyándose en ésta para la operación de la propuesta educativa.

A través de la Dirección de Alfabetización se contrató a este grupo de "investigadores", para que diseñaran una propuesta metodológica o estrategia de trabajo que permitiese atender a los adultos con rezago educativo, que por diversas circunstancias y características no se incorporaban a las modalidades educativas que ofrecía el INEA.

El MOEDA se planteó, entre uno de sus propósitos, que los adultos que conformaban el sector pauperizado del rezago educativo fuesen capaces de organizarse para obtener una mejor distribución y un mayor aprovechamiento de los recursos de su comunidad y de los proporcionados por el Estado, con el fin de elevar sus niveles de bienestar y contribuir así al desarrollo nacional y a su democratización a partir de su realidad, dentro de un proceso de educación autogestiva.

A partir de este propósito con el financiamiento obtenido y su contratación como equipo investigador se inició una discusión acerca del significado de la noción de educación de adultos y su relación con la marginalidad, dos concepciones que han permanecido en el discurso retórico del Estado.

Después de diversas reuniones el grupo tomó distancia de tales planteamientos, señalando que desde décadas anteriores se ha venido hablando de "marginalidad" en relación con los sectores que permanecen "al margen" de los beneficios del desarrollo económico del país, sin tener una participación permanente en ella. También se tomó distancia de la noción de adultos, como aquella población que es mayor de 15 años, que desconoce al sujeto adulto como tal. Por eso decidieron resignificar ambas nociones, *ya que su connotación es limitada y confunde para fines de la construcción de una propuesta educativa*

Elaboraron otras nociones ordenadoras para dar sustento a la propuesta educativa: *sectores pauperizados y cultura*.

*La noción de sectores pauperizados* posibilitó reconceptualizar de otra manera a los sujetos de la educación de adultos:

"Sector es de la sociedad, que constituyen una población permanentemente pauperizada que tienen acceso limitado y en desventaja con otros grupos socioeconómicos, al consumo de bienes y servicios, pero que éste a su vez contribuye a la generación y acumulación de la riqueza nacional; es decir, que permanece económicamente activo ante el desarrollo económico" (Canedo, 1984: 4).

El surgimiento del sector "pauperizado" es resultado del modelo de acumulación impulsado desde la década de los cuarenta; dicho sector ha venido desarrollando estrategias de sobrevivencia: trabajos en casa, ambulante, empleos cuyo salario no es fijo ni permanente.

Por otra parte, *la noción de cultura* dio sustento al modelo político-académico de la experiencia y permitió establecer campos culturales del quehacer político-pedagógico.

La cultura se conceptualizó:

"Como un complejo conjunto de normas, reglas, creencias y costumbres que dan pauta al pensamiento, las formas de producir artefactos y la manera de vivir entre sus miembros" (Canedo, 1984: 7).

Para el MOEDA, el proceso educativo parte del reconocimiento de la cultura de las comunidades, considerando los conocimientos y destrezas que ya poseen los adultos, para potenciar y construir, a partir de los campos culturales, estrategias educativas de actuación político-pedagógica.

La discusión de estos planteamientos permitió sentar las bases del proyecto educativo. Posteriormente se amplió el equipo base del proyecto y se estructuró una red de operación, comunicación e intercambio: equipo coordinador a nivel central, equipo coordinador a nivel regional y equipo coordinador a nivel local y/o comunitario.

Con la incorporación de nuevos miembros, el nuevo imaginario educativo tuvo que ser resignificado a la luz de la discusión de las nociones y categorías ejes del proyecto: sujetos de la educación de adultos, cultura y pauperizado, conformándose *una manera diferente de entender el quehacer educativo con los adultos*.

Los nuevos miembros del equipo, universitarios que habían participado en algunas experiencias innovadoras (Modelo Alternativo de Educación Secundaria y los Centros de Educación Básica Intensiva), formaron el equipo regional y comunitario.

Con la participación del equipo regional se hizo un "estudio exploratorio" para rescatar las características particulares de los barrios y comunidades, detectando posibles zonas de trabajo. El estudio exploratorio representó la primera fuente de información y el acercamiento con la comunidad.

Después del estudio exploratorio, se realizó un "estudio de caso" para conocer la realidad local e ir profundizando hasta llegar a integrarse al contexto, con el objeto de tener acceso a la información y vislumbrar opciones y estrategias pedagógicas viables.

El estudio de caso fue la base para conocer la cultura de la comunidad, sus necesidades y problemática y las perspectivas del trabajo educativo. Fue el momento en que el investigador se vinculó estrechamente a la comunidad, vivió en ella y participó en diversas acciones comunitarias (tal como lo plantea la propuesta teórico-metodológica y política de la investigación participativa), permitiendo rescatar información de la fuente misma.

El estudio de caso representó la estrategia para desarrollar propuestas educativas particulares. El conocimiento de la cultura local, el rescate del conocimiento popular, el reconocimiento de los sujetos de la educación de adultos como constructores de conocimientos y de alternativas de sobrevivencia, posibilitó la construcción de un proyecto educativo diversificado.

Con los adultos se fueron estructurando propuestas pedagógicas, que atendían a uno o a varios ejes de los campos culturales. No existía una propuesta uniforme en todas las regiones, sino que cada una se fue construyendo a partir de los problemas y las necesidades de los grupos locales. Se intentaba dar una respuesta a cada eje problematizador, y se pretendía ir generando procesos de autogestión y autonomía, apoyando los procesos organizativos locales, a nivel micro (del barrio, de la comunidad, de la colonia).

Las diversas estrategias pedagógicas desarrolladas en las zonas de trabajo, constituyeron la propuesta del Modelo de Educación Diversificada para Adultos.

#### **4.4. La especificidad de lo educativo**

##### ***4.4.1. Modelo político-académico***

El modelo político-académico del MOEDA se inscribe en un marco cultural. Toma en cuenta las relaciones y los valores que se van transmitiendo de generación en generación, los cuales ayudan a regular las conductas y comportamientos de los grupos humanos; de esta manera producen y reproducen su vida social y política.

En los grupos humanos la cultura no es uniforme, ni homogénea, sino que adquiere significados diversos y se manifiesta en las formas de vida particular y colectiva de las comunidades rurales y urbanas de México. Por ello, no puede existir una sola propuesta de educación, sino múltiples formas del quehacer político-pedagógico.

##### **El modelo político-académico**

"Se estructura como una acción cultural, colectiva, selectiva y regional. La cultura cobra especial importancia como guía de la investigación y de la acción educativa; se ha dividido en cinco categorías: productiva, instrumental, interpretativa, expresiva y cívica-política" (Castro, 1985: 19).

Las categorías, a su vez, se convirtieron en campos culturales del quehacer político-pedagógico; fueron expresadas de la siguiente manera:

##### **Cultura productiva**

Se refiere al proceso mediante el cual un grupo humano desarrolla actividades tendientes a obtener bienes y servicios que le permitan satisfacer sus necesidades de subsistencia y de reproducción.

Este proceso se entiende a partir de tres elementos: el trabajo que desarrollan los grupos y su ubicación en el proceso productivo; las formas de organización económica en la comunidad; y la riqueza social que perciben, lo que les da el carácter de pauperizado.

### **Cultura interpretativa**

Se refiere a la cosmovisión que tiene la comunidad, grupos y familias, del mundo que los rodea, a partir de la explicación que tienen de la realidad sociopolítica a nivel nacional y local; el lugar sociopolítico en el que se mueve y siente el grupo; las percepciones de futuro que tienen a nivel sociopolítico; las necesidades que manifiesta el grupo para transformar su realidad.

### **Cultura instrumental**

Hace referencia al lenguaje que utilizan los diferentes estratos que integran una comunidad para comunicarse, describir su entorno y enfrentar las situaciones que se derivan de su contexto socioeconómico y político.

### **Cultura expresiva**

Está integrada por el conjunto de manifestaciones de la creatividad humana en todas sus formas; se genera como respuesta a estados anímicos, y constituye un medio que posibilita transmitir valores, pautas de conducta y plasmar e interpretar la realidad. Asimismo, sirve como vehículo para descubrir, manifestar y preservar las identidades de un grupo determinado. Se expresa en las fiestas, ritos, representaciones y manifestaciones artísticas.

### **Cultura cívico-política**

Se entiende como el conjunto de conocimientos y formas de participación que permite a los miembros de los diferentes estratos sociales tomar conciencia del lugar que ocupan en la comunidad e identificarse como partes de una nación.

Se expresa en el grado en que los individuos de los diferentes estratos identifican sus derechos y los hacen valer; y también en la capacidad que éstos tienen para reflexionar acerca de sus problemas y emprender acciones que se traduzcan en el cambio de sus condiciones de vida.

El reconocimiento de la cultura instrumental, interpretativa, productiva, cívico-política y expresiva por parte de los sectores pauperizados y el equipo promotor, fue punto de partida

para la construcción del modelo político-académico del MOEDA y de las estrategias educativas desarrolladas en cada uno de las regiones.

#### 4.4.2. Educandos y educadores

En el modelo de educación diversificada, los sectores pauperizados son a su vez educandos y educadores; el conocimiento que tienen de su cultura, las destrezas desarrolladas, sus necesidades e intereses, son la base del proceso educativo. El promotor sólo acompaña en el reconocimiento de la cultura en los diferentes campos, en la ubicación y problematización de la temática, y en la actuación político-pedagógica para resolver situaciones que son de interés del grupo; su papel es facilitar el aprendizaje, poner en común el conocimiento popular y el de carácter social, político y tecnológico. El adulto como tal no existe sino como grupos de comunidades urbanas y rurales con características socioeconómicas, educativas y geográficas propias, como son:

- a) Bajos niveles de ingreso de la población económicamente activa.
- b) Altos niveles de desempleo.
- c) Altos porcentajes de población rural agrícola.
- d) Incomunicación de las localidades.
- e) Alimentación insuficiente.
- f) Bajos niveles de escolaridad.
- g) Bajos niveles de salud y dificultades de acceso a los servicios médicos.
- i) Viviendas inadecuadas y sin servicios.

En la experiencia participaron niños, jóvenes, adultos y ancianos del campo y la ciudad, mujeres y hombres que individual y colectivamente desarrollan estrategias de sobrevivencia: trabajos en casa, ambulante, siembra de la tierra, producción de ladrillos, etc. De acuerdo con la propuesta del MOEDA, los sectores pauperizados contribuyen a la generación y acumulación de la riqueza y participan activamente en el desarrollo económico, con acceso limitado de los bienes y servicios.

También los promotores se convierten en educandos y educadores, aunque con un papel definido "*de acompañamiento*"; los que participaron de la experiencia fueron universitarios que, como lo señalamos anteriormente, habían intervenido en otras experiencias de

innovación educativa. El promotor se vinculó estrechamente con la comunidad, es decir, vivió en la zona y participó de la vida comunitaria.

La convivencia diaria con la población, la plática con los ancianos, el juego con los niños y jóvenes, etc., le permitió tener un mayor conocimiento de la cultura local y la posibilidad de visualizar los posibles campos de la cultura de mayor incidencia e interés de los grupos locales.

#### **4.4.3. Contenidos educativos**

En el MOEDA no se partió de contenidos establecidos de antemano; la propuesta metodológica de la investigación participativa que fundamentó el trabajo de investigación-acción de los promotores y grupos de las comunidades rurales y urbanas, implicó el conocimiento de la cultura instrumental, cívico-política, productiva, interpretativa y expresiva (estudio de caso). El reconocimiento de la cultura fue la base de la propuesta educativa y de la temática abordada; de ahí la diversificación de contenidos o problemáticas planteadas (forestal, granjas, construcción de caminos, hasta corte y confección), lo cual va de acuerdo con intereses y necesidades planteadas por los grupos. Muchas veces el grupo promotor realizó *actividades llamadas gancho* que son significativas para los grupos, pero poco relevantes en el proceso de autogestión y toma de decisiones sobre los problemas que desde la perspectiva de los promotores tenían mayor importancia.

El respeto y el ritmo de los grupos y el interés hacia un campo de la cultura, fue central en las estrategias de trabajo seguidas en cada una de las comunidades, no sólo por la diversidad en cuanto a la cultura de cada zona, sino también por lo significativo que era para cada grupo.

No existió una propuesta uniforme de contenidos para todas las regiones; surgió a través de la problemática planteada de cada grupo y comunidad.

#### **4.4.4. Metodología**

La investigación participativa fue la base del quehacer pedagógico. Promotores y grupos comunitarios locales investigaron sobre la realidad, en este caso a partir de los cinco

campos de la cultura que estableció el MOEDA (cabe señalar que el promotor, en ese momento había realizado ya el estudio de caso). De acuerdo con la problemática de la comunidad, se seleccionaron uno o más campos de interés a los grupos, se profundizó en cuanto a su conocimiento, se seleccionaron temas o ejes problemáticos que resultan significativos y se desarrollaron acciones de incidencia comunitaria ( Ver Cap.2).

Se dio un proceso de elaboración conjunta; los grupos abordaron el objeto de conocimiento, el cual además de responder a situaciones particulares de su realidad permitió establecer una relación dialéctica entre el objeto-sujeto de conocimiento, mediante un proceso de reflexión, investigación, análisis y síntesis.

Se incorporaron nuevas situaciones a los esquemas referenciales de los grupos que respondían a una situación particular, aplicando sus propias experiencias, ya que el conocimiento no es inapelable, se confronta con lo conocido.

Se dio un proceso de comunicación e intercambio, lo que posibilitó la interacción y la participación permanente del grupo. A lo largo de todo el proceso se analizaron y se confrontaron ideas, puntos de vista y experiencias que enriquecieron el conocimiento sobre una situación particular.

#### **4.4.5. Evaluación**

La evaluación del proceso educativo fue de carácter cualitativo, participativo y colectivo de los diferentes grupos que participaron en el proyecto: comunitario, regional y central.

A nivel local se hizo con los grupos comunitarios para dar cuenta del avance y problemas surgidos en el proceso educativo a partir de los campos culturales, problemas, necesidades e intereses y las acciones que realizan los grupos locales.

A nivel regional se orientó respecto a los avances, limitaciones y obstáculos que enfrentan en el proceso educativo con los grupos locales y en el conocimiento e interpretación de la cultura a partir de los campos de acción para visualizar y potencializar la capacidad crítica, política y de actuación de los grupos locales, con el objeto de desarrollar un proceso autogestivo.

A nivel nacional, para conocer la viabilidad del proyecto educativo y la alternativa que éste representa, el avance y las dificultades enfrentadas por los equipos regionales y locales, el carácter particular, común y diverso del proceso educativo en las localidades.

Las evaluaciones de corte cualitativo se hicieron con intervenciones libres y abiertas de los participantes en cada uno de los niveles. También se hizo una evaluación externa al proyecto por parte de expertos en la materia, que tomó como base los cinco campos de la cultura; los resultados fueron favorables por los logros obtenidos en cuanto a los niveles organizativos y participativos de los grupos locales, los aprendizajes adquiridos y la utilidad reconocida por éstos; la revaloración del conocimiento popular tuvo como resultado un proceso de alfabetización mucho más trascendental, que la adquisición de las destrezas básicas: lectura, escritura y operaciones matemáticas.

De acuerdo con la evaluación externa de los expertos "el MOEDA tiene en el INEA el tipo de proyecto que uno esperaría de un Instituto especializado en la educación de los adultos. Un proyecto educativo que descubre un nuevo objeto educativo, en el que no se había reparado. Un proyecto que no se contenta con acomodar una solución parchada, echando mano cómodamente de los programas ya existentes, sino que intenta una solución específica para un problema grave y de prioridad nacional: Teórica y metodológicamente el proyecto es sólido, aunque retroalimentado por su práctica, debe aclarar o explicitar algunos puntos aún oscuros" (CEA, 1985: 4).

A pesar de los resultados obtenidos, el proyecto se canceló, entre otras causas, por las pugnas y luchas al interior de la institución; a nivel central y delegacional, dada la autonomía de trabajo del equipo interdisciplinario, y a nivel local, por rebasar los parámetros desde los cuales el INEA implementa sus programas. Las formas organizativas y de participación que se generaron en las comunidades afectó los espacios de poder de los grupos privilegiados de las comunidades.

#### **4.4.6. Trascendencia**

- a) El proyecto tuvo una duración de tres años en las comunidades, y el propósito inicial de desarrollar alternativas para el rezago educativo fue rebasado; tanto cuantitativa como cualitativamente, el éxito de la capacidad para conformar grupos en zonas urbanas y rurales dispersas en un lapso corto, la permanencia de los grupos y la estrategia de

trabajo seguida (exploración, estudio de caso y propuesta educativa), resultan en sí mismas trascendentes en un instituto como el INEA.

- b) Tanto la conformación de un equipo interdisciplinario como la gestión y negociación del proyecto implicó una nueva relación de la institución y grupos interesados en el trabajo con los sectores populares.
- c) Los alcances de la propuesta educativa y la vinculación de los procesos organizativos-participativos con la adquisición de destrezas básicas se significó de otra manera. El aprendizaje de la lectoescritura y operaciones matemáticas dejó de pensarse en sí mismo.
- d) El impacto del proyecto en la comunidad por los niveles organizativos y participativos alcanzados logró cohesionar aún más, a los grupos locales. Actualmente en el estado de Querétaro existe una promotora que continúa trabajando con grupos locales de la región, es decir, a más de 10 años la experiencia desarrollada por el MOEDA ha dejado huella.
- e) En síntesis, el proceso de cómo se va configurando un discurso pedagógico alternativo, nos lleva a plantear la necesidad de analizar los espacios de actuación político-pedagógica en las redes institucionales; así como las condiciones que posibilitan la construcción de alternativas pedagógicas y el reconocimiento de los sujetos de la educación de adultos.

## Consideraciones finales:

1. Abordar el campo de lo educativo como un campo problemático nos obliga a establecer una relación de conocimiento en la construcción de nuestro objeto de estudio desde otro lugar.

¿Cómo no partir de lo establecido, de lo dado; sino de lo negado, de lo posible de darse en el campo de la educación de adultos?

Esto representa uno de los desafíos más grandes a desentrañar, los planteamientos que se presentan a lo largo de este trabajo ubican diversas problemáticas:

- a) El significado de la noción de alternativas pedagógicas y lo que posibilita en el análisis de las experiencias.*
- b) Los múltiples significados de la noción de educación de adultos, a partir de los sujetos que producen los discursos pedagógicos.*
- c) La configuración del discurso del Estado mexicano en el campo de la educación de adultos, sus expresiones y resignificaciones.*
- d) La configuración de discursos alternativos que irrumpen los discursos hegemónicos, como es la experiencia del MOEDA.*

Quedarse en el plano de la problematización sin ubicar perspectivas de futuro, resulta contradictorio en un proyecto con las características de APPEAL. Sin embargo, reconocemos las limitaciones de este trabajo y ubicamos su intencionalidad: configurar el campo de la educación de adultos como un campo problemático, sus múltiples

expresiones y manifestaciones a partir de los sujetos que participan en la construcción de los discursos pedagógicos.

La reconstrucción histórica permite dar cuenta de ello; además posibilita mirar hacia el futuro a partir de las huellas que vamos encontrando: la reticulación que hacen los sujetos de los discursos hegemónicos; los contradiscursos que se van configurando como propuestas alternativas; las experiencias micros, locales que reconocen al adulto como sujeto de la educación de adultos y no como destinatario de un programa.

Desentrañar el significado de estas huellas en el análisis de las alternativas implica dar cuenta de la constitución y formación de los sujetos de la educación de adultos, sus prácticas y espacios sociales que los conforman.

2. La reconstrucción de la noción de alternativas pedagógicas es significativa no sólo porque permite ubicar los referentes teóricos, metodológicos y políticos en el análisis de los procesos educativos; sino fundamentalmente porque representa en el campo de la educación latinoamericana una posicionalidad en la lectura de los procesos educativos vinculados principalmente a las luchas populares.

En este sentido, ubicamos el discurso pedagógico de APPEAL como un discurso abierto y flexible, que se va enriqueciendo a partir de las aportaciones teóricas, metodológicas y prácticas políticas de educadores, investigadores, estudiantes y grupos interesados en abrir espacios para problematizar el campo de la educación desde una perspectiva latinoamericana.

Recuperar las formas de reticulación de los planteamientos pedagógicos de APPEAL a partir de la significación que le asignan quienes hemos participado a lo largo de más de 10 años y lo que ha posibilitado en la formación de investigadores, educadores, etc. Representa también, un desafío en las perspectivas de este trabajo que de cuenta de la formación de sujetos constructores de discursos alternativos y como se expresa en el debate del campo educativo.

3. La necesidad de analizar procesos micros, locales nos ha llevado a la lectura de experiencias que reconocen a los sujetos de la educación de adultos. Pero ¿qué representan estas experiencias en la formación de sujetos? y ¿cómo se reconocen éstos como constructores de alternativas pedagógicas? implica dar cuenta de otras expresiones que emergen de sujetos sociales vinculados a las luchas populares y no solamente desde lo que el Estado plantea.

Significa analizar las expresiones que se construyen desde la sociedad civil y, a la luz de estas expresiones ¿qué representan frente al discurso del Estado en el campo de la educación de adultos? La posibilidad de reconstruirlas representa en si misma uno de los retos y desafíos de esta investigación.

4. La lectura de la experiencia del MOEDA, nos lleva a plantear que en la construcción de alternativas pedagógicas se debe considerar:

La participación de los grupos locales en su propia práctica educativa, es una condición para desarrollar y diversificar estrategias educativas que respondan a las necesidades y las expectativas de los sectores populares.

La transferencia del saber y el poder es otra de las condiciones, para impulsar prácticas educativas democráticas, es decir, es necesario dar la palabra a los adultos, a los sectores populares.

El trabajo colectivo deberá guiar las diversas acciones educativas que favorezcan y apoyen los procesos organizativos de los grupos locales.

La educación de adultos desde esta perspectiva, deberá estar ligada a proyectos político-pedagógicos alternativos, que permita a los sectores populares tomar conciencia de sí mismos, de los otros y de su realidad; que se conviertan en sujetos de su historia y no en objetos de ella, en la búsqueda y construcción de nuevos horizontes.

Por otra parte, la diversificación del modelo político-académico del MOEDA lleva también a plantear que no es posible pensar en una sola propuesta de educación a

nivel nacional; sino de múltiples expresiones pedagógicas a partir de las condiciones político-culturales que caracterizan a los grupos locales del país.

5. Configurar el discurso político-pedagógico de la iglesia católica y lo que representa ante la pérdida del Estado benefactor, constituye otro de los desafíos de esta investigación. Implica dar cuenta de la relación: Educación, Iglesia y Estado, su expresión en el campo educativo.
6. A partir de los ejes de análisis que se ubican en este trabajo, es necesario configurar las diversas expresiones y manifestaciones de otros países de América Latina. Lo cual permitirá ubicar las tendencias y posicionalidades que se debaten en este.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- Andrade, Juan Antonio. **Qué es el Programa de Alfabetización del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos**. En su. INEA, Revista de Educación de Adultos, N° 3, México, 1983.
- Aguilar, Rubén & Barquera, Humberto. **Freire: una Síntesis de lo que Propone y una Perspectiva de sus Posibilidades**. México, Centro de Estudios Agrarios, 1983.
- Barquera, Humberto y Alvarez, Miguel. **Reporte de la Evaluación del Proyecto "Modelo de Educación Diversificada para Adultos"**. México, Centro de Estudios Agrarios, 1985.
- Barquera, Humberto. **Las Principales Propuestas Pedagógicas en América Latina**. En su Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina. México, CREFAL, 1985. (Colección Retablo de Papel 15).
- Barquera, Humberto y et al. **¿Por qué Investigar?** En su. Nuevas Dimensiones del Sector Educativo. México, CEE-GEFE-CNTE, 1983.
- Barreiro, Julio. **Educación Popular y Proceso Concientización** México, Siglo XXI, 1974.
- Boris Yopo, Paiva. **La Investigación Participativa: Una Alternativa Metodológica para Movilizar el Desarrollo**. México, CREFAL, 1982.
- Boris Yopo, Paiva. **Metodología de la Investigación Participativa**. México, CREFAL, 1985.
- Bourdieu, Pierre. **La Distinción. Criterios y Bases Sociales del Gusto**. España, Taurus Humanidades, 1988.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. **Análisis del Discurso y Educación**. México, DIE, 1993. (Documento DIE 26)
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. **Análisis del Discurso e Historia de la Educación**. México, DIE, 1993.

- Canedo Delgado, Jorge. **Marco General y Propuesta Preliminar del Modelo**. México, INEA-Alfabetización, 1983.
- Castro Flores, José Manuel. **Decisiones en la Planificación de la Educación de Adultos: EL Caso del MOEDA**. México, CREFAL, 1985.
- COPLAMAR. **Necesidades Esenciales en México. Situación Actual y Perspectiva para el año 2000**. México, COPLAMAR-Siglo XXI, 1982. (Educación).
- De Anda, Ma.Luisa (comp). **Educación de Adultos: Nuevas Dimensiones del Sector Educativo**. México, GEFE-CEE-CNTE, 1983.
- De Schutter, Antón. **La Investigación Participativa: Una Opción Metodológica para la Educación de los Adultos**. México, CREFAL, 1985. (SERIE: Retabio de Papel 3).
- De Schutter, Antón. **La Investigación Participativa en la Educación de Adultos y la Capacitación Rural**. México, CREFAL, 1980.
- De Schutter, Antón & Boris Yopo. **Desarrollo y Perspectiva de la Investigación Participativa**. México, CREFAL, 1982.
- De Ibarrola, María & Rockwell, Elsie. **Educación y Clases Populares en América Latina**. México, DIE, 1985.
- De Sauza, Joao Francisco. **La Producción de Conocimientos en la Educación de Trabajadores**. (Documento, 1980).
- Fals Borda, Orlando. **El Problema de Cómo Investigar la Relidad para Transformarla**. (Documento, 1980).
- Fals Borda, O. y et al. **Investigación Participativa y Praxis Rural. Nuevos Conceptos en Educación de Adultos y Praxis Rural**. Lima, Mosca Azul, 1981.
- Fernández, Norberto. **La Planificación de la Educación Frente a los Desafíos del Desarrollo Educativo en América Latina**. México, Revista del Centro de Estudios Educativos, V.XIV, N° 4, 1984.

Freire, Paulo. **La Educación Como Práctica de la Libertad**. México, Siglo XXI, 1969.

Freire, Paulo. **Pedagogía del Oprimido**. México, Siglo XXI, 1970.

Freire, Paulo. **¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural**. México, Siglo XXI, 1973.

Freire, Paulo. **La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación**. México, Siglo XXI, 1969.

Foucault, Michel. **Microfísica del Poder**. España, La Piqueta, 1992.

Foucault, Michel. **La Arqueología del Saber**. México, Siglo XXI, 1990.

Gajardo, Marcela. **Reflexiones en Torno a la Investigación en Educación de Adultos en América Latina**. En su. Nuevos Sistemas para la Educación de Adultos. México, CEE-RIE-CEESTEM.

Gajardo, Marcela. **Investigación Participativa: Propuestas Proyectos**. México, Revista del Centro de Estudios Educativos. Vol. XVIII, N° 1, 1983.

Gajardo, Marcela & Werthein Jorge. **Educación Participativa: Propuestas Metodológicas**. México, Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. XIII, N° 3, 1983.

Giannotten, Vera. **Investigación Participativa en un Contexto de Economía Campesina**. México, CREFAL, 1982. (Segundo seminario latinoamericano de investigación participativa)

Guevara Niebla, Gilberto (comp). **La Educación Socialista en México (1934-1945)**. México, SEP-El Caballito, 1985.

Guevara Niebla, Gilberto. **El Saber y el Poder**. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1893.

- Gómez, Marcela. *Notas de Trabajo. Seminario del Colegio de México.* México, 1992
- Gómez, Marcela y Ruiz Mercedes. **Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina.** México, ISCEM-FFE, 1989. (Segundo Taller de Nuevas Alternativas de Educación de Adultos).
- González, Casanova y Florescano, Enrique (coord). **México Hoy.** México, Siglo XXI, 1980.
- González Casanova, Pablo. **La Democracia en México.** México, ERA, 1964.
- Heller, Agnes. **Sociología de la Vida Cotidiana.** Barcelona, Península, 1991.
- Hernández, Zamora Gregorio. **Identidad e identificación.** (Documento, 1992).
- INEA. **Desarrollo y Perspectivas de la Alfabetización en México.** México, INEA-Alfabetización, 1982.
- INEA. **¿ Qué es el INEA ?.** México, INEA-Dirección Técnica, 1984.
- INEA. **Centros de Educación Comunitaria.** México, INEA-Educación Comunitaria, 1987.
- INEA. **Propuesta del Modelo Educativo para los Centros de Educación Comunitaria.** México, INEA-Educación Comunitaria, 1987.
- INEA. **Lineamientos Normativos de los Centros Urbanos de Educación Permanente.** México, INEA-Educación Comunitaria, 1990.
- INEA. **Documento Base del Proyecto Centros Urbanos de Educación Permanente.** México, INEA-Educación Comunitaria, 1990.
- INEA. **Programa de Educación Comunitaria.** México, INEA, 1986.
- INEA. **Modelo Pedagógico del Programa de Educación Comunitaria.** México, INEA, 1988

- INEA. **Campamentos de Educación y Recreación para Jornaleros Migrantes.** México, INEA-Promoción Cultural, 1984.
- INEA. **Proyecto Talleres Comunitarios.** México, INEA-Promoción Cultural, 1984
- INEA. **Proyecto Rescate del Añil: Experiencia en el Campo.** México, INEA-Capacitación para el Trabajo, 1985.
- INEA. **Lineamientos para los Proyectos Integrales.** México, INEA-Capacitación para el trabajo, 1985.
- INEA. **Memoria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1982-1988.** México, SEP-INEA, 1988.
- Jiménez Alarcón, Concepción (comp). **Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana.** México, SEP-El Caballito, 1986.
- La Belle, Thomas. **Educación no Formal y Cambio Social en América Latina.** México, Nueva Imagen, 1980.
- Laclau, Ernesto. **Discurso, Hegemonía y Política: Consideraciones sobre la Crisis del Marxismo.** Los Nuevos Procesos Sociales y la Política Contemporánea. México, Siglo XXI, 1986.
- Laclau, Ernesto. **Tesis Acerca de las Formas Hegemónicas de la Política.** En su. Hegemonía y Alternativas Políticas en América Latina. México, Siglo XXI, 1985.
- Laclau, Ernesto & Mouffe Chantal. **Hegemonía y Estrategia Socialista.** México, Siglo XXI, 1985.
- Latapí, Pablo & Castillo Alonso. **Lecturas sobre Educación de Adultos.** México, CREFAL, 1985.
- Latapí, Pablo. **Análisis de un Sexenio de Educación en México, 1970-1976.** Nueva Imagen, 1980.

- Ley Federal de Educación.** Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de Noviembre de 1973, en Vigor 15 días Después de su Publicación: Sus Reformas y Ediciones de 1974 y 1984. México, SEP, 1988.
- Ley Nacional de Educación de Adultos.** Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 31 de Diciembre de 1975. En Vigor 15 días Después de su Publicación. México, SEP, 1988.
- Loyo Bravo, Engracia (comp). **La Casa del Pueblo y el Maestro Rural Mexicano.** México, SEP-El Caballito, 1985.
- Meneses Morales, Ernesto. **Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934.** México, CEE, 1986.
- Meneses Morales, Ernesto. **Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1976.** México, Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana, 1991.
- MOEDA. **Modelo de Educación Diversificado para Adultos.** México, INEA-Alfabetización, 1984.
- MOEDA. **Marco General y Propuesta Preliminar del Modelo.** México, INEA-Alfabetización, 1983.
- MOEDA. **Aspectos Metodológicos.** México, INEA-Alfabetización, 1984.
- MOEDA. **Metodología e Instrumentos de Investigación.** México, INEA-Alfabetización, 1984.
- MOEDA. **Definición General del Estudio de Caso.** México, INEA Alfabetización, 1984.
- MOEDA. **Estudio Exploratorio.** México, INEA-Alfabetización, 1984.
- MOEDA. **Evaluación Interna.** México, INEA-Alfabetización, 1984.
- MOEDA. **Estudio de Caso a la Mesa de los Hornos.** México, INEA Alfabetización, 1984.

- MOEDA. **Recopilación de Testimonios Históricos.** México, INEA, 1984.
- MOEDA. **Hacia un Sistema de Evaluación.** México, INEA, 1984
- MOEDA. **Aportaciones para la Evaluación del MOEDA.** México. INEA-Alfabetización, 1984
- MOEDA. **Elementos para el Modelo Pedagógico.** México, INEA Alfabetización, 1984.
- MOEDA. **Método de Expansión del MOEDA.** México, INEA Alfabetización, 1984.
- MOEDA. **Formación y Capacitación del Equipo.** México, INEA Alfabetización, 1984.
- MOEDA. **Relatoria del Tercer Informe de Trabajo.** México, INEA-Alfabetización, 1984.
- MOEDA. **Historia y Desarrollo de los Grupos de la Microrregión del Rio Escanela. Evaluación Microrregional "El Refugio".** México, INEA, 1984.
- MOEDA. **Estudio de Caso de una Zona del Norte de Puebla.** México, INEA, 1984.
- MOEDA. **Evaluación y Planeación de Actividades de los Grupos de Operación.** México, INEA, 1984.
- MOEDA. **Reunión de Coordinadores. Relatoría.** México, INEA Alfabetización, 1984.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. **Análisis e Interpretaciones de las Políticas Educativas. El Caso de México.** En su. Sociología de la Educación. México, CEE, 1981
- Muñoz Izquierdo y et al. **Educación y Pobreza en México.** México, CEE, 1992.
- NEXOS "El Cardenismo de Ayer y Hoy." Jorge Zepeda. México, Nexos, 1987. N° 117.

Puiggrós, Adriana. **Sujeto Disciplina y Currículo en los Orígenes de Sistema Educativo Argentino.** Argentina, Galerna, 1990

Puiggrós, Adriana. **Discusiones sobre Educación y Política.** Buenos Aires, Galerna, 1987.

Puiggrós, Adriana & Gómez, Marcela. **Alternativas Pedagógicas, Sujetos y Prospectiva de la Educación Latinoamericana.** México, UNAM-DEGAPA, 1992.

Ramírez, Rafael. **La Escuela Rural Mexicana.** México, SEP-Setentas, 1976.

Rodríguez Brandao, Carlos. **Los Caminos Cruzados: Forma de Pensar y Realizar Educación en América Latina.** En su. Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina. México, CREFAL, 1984.

Rodríguez Brandao, Carlos. **Repensando la Participación.** En su: Educación y Clases Populares en América Latina. México, DIE, 1985.

Ruiz Muñoz, Mercedes. **La Investigación Participativa, una Alternativa en la Educación de Adultos.** México, ISCEM-FFE, 1988. (Primer Taller sobre Nuevas Alternativas en Educación de Adultos)

Ruiz Muñoz, Mercedes. **Sistematización de Experiencias de Innovación Educativa 1980-1990.** En su. Educación y Pobreza en México. México, CEE, 1992.

Sanguinetti Vargas, Yolanda. **La Psicología Social y la Metodología Participativa en los Planes de Desarrollo en la década de los 80.** México, UNAM 1985. (Tesis de doctorado).

Sanguinetti Vargas, Yolanda. **La Metodología de la Investigación Participativa.** UNAM, México, 1985. (Foro de Investigación Educativa)

Secretaría de Educación Pública. **Programa Nacional de Alfabetización.** México, SEP, 1981.

Secretaría de Educación Pública. **Memoria 1976-1982. I Política Educativa.** México, SEP. 1982.

- Secretaría de Educación Pública. **Educación 1971-1976**. México, SEP, 1976.
- Secretaría de Educación Pública. **Memoria 1976-1982. III Organismos**. México, SEP, 1982.
- Secretaría de Educación Pública. **Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte 1984-1988**. México, Poder Ejecutivo Federal, 1984.
- Secretaría de Educación Pública. **Programas y Metas del Sector Educativo 1981-1982**. México, Cuadernos de la SEP, 1981.
- Secretaría de Educación Pública. **Normas Fundamentales**. México, SEP, 1980
- Schmelkes, Sylvia. **Investigación Sobre la Educación de Adultos en América Latina**. En su Educación para Adultos y Realidad Socioeconómica. México, CEE, 1984.
- Schmelkes, Sylvia. **Fundamentos Teóricos de la Investigación Participativa**. México, CEE, 1989.
- Schmelkes, Sylvia. **La Educación de Adultos en México: Una Visión General del Trabajo desde el Estado**. México, CEE, 1989.
- Segovia, Lucio A. **Educación a Través de la Acción Investigativa**. México. CREFAL, 1983. (Serie: Retablo de Papel 10).
- Teódulo Guzmán, José. **Diagnóstico del Sistema Educativo Nacional 1970-1976**. En su. Alternativas para la Educación en México. México, Gernika, 1978.
- Torres Novoa, Carlos Alberto. **Paulo Freire y la Investigación Participativa en América Latina**. En su. Educación para los Adultos y Realidad Socioeconómica. México, 1984.
- Torres Novoa, Carlos Alberto (coord). **Ensayos sobre la Educación de Adultos en América Latina**. México, CEE, 1982.
- UNESCO. **Educación Fundamental: Descripción y Programa**. Monografía Nº 11. Paris, UNESCO, 1949.

- NEXOS "**Al Paso de la Política Educativa**" (Latapí, Fuentes Molinar, Pescador, Muñoz Izquierdo) México, Nexos, 1984. N° 84-85.
- Pereyra, Carlos. **Sobre la Democracia**. México, Cal y Arena, 1990
- Picón Espinoza, César y et al. **Investigación Participativa: Algunos Aspectos Críticos y Problemáticos**. México, CREFAL. 1986. (Cuadernos del CREFAL N° 18)
- Picón Espinoza, César. **Educación de Adultos en América Latina: una Visión Situacional y Estratégicas**. México, CREFAL, 1983. (Serie: Retablo de Papel N° 9)
- Poder Ejecutivo Federal. **Decreto Presidencial que Crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos**. México, Diario Oficial de la Federación del 31 de Agosto de 1981.
- Puiggrós, Adriana. **Imperialismo y Educación en América Latina**. 6a ed. México, Nueva Imagen, 1989.
- Puiggrós, Adriana. **La Educación Popular en América Latina Orígenes, Polémicas y Perspectivas**. 2a ed. México, Nueva Imagen, 1988.
- Puiggrós, Adriana. **Democracia y Autoritarismo en la Pedagogía Argentina y Latinoamericana**. Argentina, Galerna, 1986.
- Puiggrós, Adriana y et al. **Hacia una Pedagogía de la Imaginación para América Latina**. Argentina, Contra punto, 1988.
- Puiggrós, Adriana. **Imaginación y Crisis en la Educación Latinoamericana**. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Alianza Editorial Mexicana, 1990. (Colección Los Noventa)
- Puiggrós, Adriana. **Discursos y Tendencias en la Educación Popular Latinoamericana**. México, Nueva Antropología, Vol. VI, N. 21, 1983.

UNESCO. **Primera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos. Elsinore, Dinamarca.** París, UNESCO, 1949.

UNESCO. **Revista Educación**, N° 35, Vol VII. París, UNESCO, 1960.

UNESCO. **Segunda Conferencia Mundial Sobre Educación de Adultos. Montreal, Canadá.** París, UNESCO, 1960.

UNESCO. **La Alfabetización Funcional al Servicio del Desarrollo.** París, UNESCO, 1970.

UNESCO. **Tercera Conferencia Mundial Sobre Educación de Adultos. Tokio, Japón.** París, UNESCO, 1972.

UNESCO. **Programa Experimental Mundial de Alfabetización: Una Evaluación Crítica.** México, CREFAL-UNESCO, 1979.

Vejarano, Gilberto (comp). **La Investigación Participativa en América Latina.** México, CREFAL, 1983.

Velasco, Clara Teresa. **Análisis Descriptivo de las Principales Experiencias de Alfabetización Realizadas por el Sector Oficial 1920-1988.** México, UNAM, 1991. (Tesina, Lic.Pedagogía).

Vio, G Francisco. **Investigación Participativa: Algunas Proposiciones Fundamentales.** México, CREFAL, 1980.

Zemelman, Hugo. **Uso Crítico de la Teoría. En Torno a las Funciones Analíticas de la Totalidad.** México, Universidad de las Naciones Unidas y El Colegio de México, 1987.

Zemelman, Hugo. **Los Horizontes de la Razón. Dialéctica y la Apropiación del Presente.** México, Anthropos- COLMEX, 1992.

Zelman, Hugo & Valencia, Guadalupe. **Los Sujetos Sociales una Propuesta de Análisis.** En su. Nuevos Sujetos Sociales. México, UNAM-FCPyS. 1990. (Revista Acta Sociológica).

## **ANEXO N° 1 "LISTADO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL INEA".**

### ***A) PROGRAMA DE ALFABETIZACION***

- "Alfabetización Directa Grupal"
- "Alfabetización Directa Grupal Abreviada"
- "Alfabetización a la población Rural"
- "Alfabetización Individual"
- "Alfabetización con Apoyo de la Radio"
- "Tele-Alfabetización"
- "Alfabetización a Grupos Indígenas"
- "Modelo de Educación Diversificada para Adultos"

### ***B) PROGRAMA DE EDUCACION BASICA***

- "Educación Básica en Centros de Trabajo"
- "Primaria Intensiva para Adultos"
- "Alfabetización a Grupos Indígenas".
- "Modelo de Educación Diversificada para Adultos."

### ***B) PROGRAMA DE EDUCACION BASICA***

- "Educación Básica en Centros de Trabajo"
- "Primaria Intensiva para Adultos"
- "Secundaria Abierta"
- "Modelo General de Innovación Educativa"

### ***C) PROGRAMA DE PROMOCION CULTURAL***

- "Salas de Cultura"
- "Campamentos de Educación y Recreación para Jornaleros Agrícolas Migrantes y sus Familias"
- "Museos Comunitarios"
- "Talleres Comunitarios"

### ***D) PROGRAMA CAPACITACION PARA EL TRABAJO***

Proyectos integrales

- "Taller-Escuela Carpintería: Un Modelo de Educación Integral".
- "Rescate del añil: Un Proyecto de Capacitación Integral para el Desarrollo.
- ¡Ahora sí, vamos a pintar!: Una Experiencia de Aprendizaje en Educación de Adultos
- "Todos los Santos en Santa María"
- "Autodesarrollo Regional en Silao Gto"
- "Innovación Educativa en el Proceso Agroindustrial de el Coecillo, Gto.
- "Educación Tecnológica: La Quinta Area de Educación Básica"
- "Proyecto de Autoempleo en Zonas Marginadas"

### ***PROGRAMA DE EDUCACION COMUNITARIA***

- "Centros de Educación Comunitaria"
- "Centros Urbanos de Educación Permanente"
- "Proyecto de Educación Cívica"
- "Proyecto de Educación Familiar"
- "Proyecto de Educación para la Salud"

## **ANEXO. N° 2 "TESTIMONIO"**

*José Manuel Castro  
Miembro del equipo central del proyecto*

*"Bueno, el proyecto inició simultáneamente en varios lugares del país en cuatro o cinco lugares y, uno de esos lugares es el Distrito Federal, en donde establecimos dos lugares de trabajo; yo era el coordinador del grupo.*

*Había cinco personas en un lugar trabajando y cinco en otro. Uno era en Iztapalapa en la zona donde no hay pavimento, verdad, ya metidos hacia la tierra de Santa Catarina, un lugar que se llama, cerca de Santa Cruz Meyehualco, Lomas de Santa Cruz. Y el otro lugar, era en Tlalpan, en un lugar que se llama Santa Úrsula Xitla, una zona con personas dedicadas fundamentalmente en su mayoría a la elaboración de ladrillos color rosa, éstos que se hacen con hornos.*

*Entonces, yo estaba coordinando los proyectos. Los proyectos derivaron de manera distinta cada uno de ellos.*

*Iniciamos nosotros conjuntamente con las personas que coordinaron los proyecto en otros lados del país: en Querétaro, en Michoacán, en Puebla. Iniciamos desarrollando el proyecto de manera escrita; en esto nos tardamos algunos meses, verdad, y posteriormente nos lanzamos a cada uno de los lugares de trabajo.*

*Quizás uno de los aspectos más relevantes del trabajo era que el proyecto pretendía, no sólo pretendía, sino también en la práctica así sucedió en algunos sitios se partiera de las necesidades sentidas de la población, es decir, no se parte de una educación "al aire" que no tiene nada que ver con las necesidades de la población o con necesidades muy lejanas a la gente, se parte de las necesidades sentidas de la población, como un primer paso y, no sólo como primero las necesidades sentidas de la población, permanecen a lo largo de todo el proyecto.*

*Pero hay también algunas necesidades de la población que no son sentidas, que no son percibidas pero que son importantes como las otras, como pudiera ser la necesidad de estar organizadas; se percibe una cosa muy concreta, yo tengo necesidad de mayores ingresos económicos, tengo necesidad de saber tal o cual cosa, pero no percibo que como requisito para poder desarrollar un trabajo en torno a esas necesidades, requiero de la organización para poder resolver los problemas que tienen que ver con mi necesidad;*

*entonces se atacan aquellos aspectos importantes que el colono, en el caso de la ciudad o el campesino, en el caso del campo, están percibiendo.*

*Un segundo aspecto más relevante sería que esto se hace y la resolución de esas necesidades por medio de las mismas personas que están participando en el proyecto, no se hace desde fuera. No se hace por medio de una institución que viene desde fuera y les soluciona tal o cual problema, sino se hace por medio de la participación organizada de la población y ellos lo sienten como un trabajo propio. Ellos están resolviendo el problema y no se los vienen a resolver.*

*Quizá se podría abordar más sobre esto ¿cómo evoluciono en trabajo en cada lunar? por ejemplo, en el caso de los "Hornos" se parte de una investigación directa con la gente, donde a través de entrevistas muchas veces informales (se tiene un guión en la cabeza, se tiene una serie de aspectos relevantes, que se piensa, que lo son para la población). Áreas muy importantes por donde pueden derivar la conversación con personas, se empieza a platicar de sus asuntos, se toma muy en cuenta aquellos temas de conversación que ellos tienen y, a partir de eso, se empieza a profundizar en qué es lo que la gente siente como problema, problemas de carácter familiar, problemas de carácter económico, problemas de la escuela, problemas de la regulación de la tierra, problemas de trabajo, de bajo nivel de ingresos; y no sólo cuáles son esos problemas, sino cómo percibe la gente esos problemas, cuál es su concepción sobre diversas cosas de la vida, cómo perciben la salud.*

*Por ejemplo, me acuerdo de un detalle muy curioso "como la gente pensaba posiblemente, por el mismo trabajo que llevaba, pensaban que influía en el pulmón, tenía que ver con las relaciones sexuales" seguramente los trabajadores muy cercanos al calor de los hornos, tenían un tipo de enfermedad pulmonar que posiblemente incidían en la relación de la pareja o que acababan demasiado cansados y ellos lo atribuían a que tenía que ver con el pulmón. "Del pulmón se partía y se originaba en semen", bueno era una concepción, era una concepción que entre ellas mismas las señoras, habían platicado que así entendían un aspecto particular que tenía que ver con la salud.*

*¿Cómo concebían lo que estaba sucediendo en el país?, porque sin duda alguna no era un grupo aislado, sino que de alguna forma estaban en contacto con lo que sucedía en el país, entonces, ellos habían oído hablar sobre el desarrollo petrolero del país, decían: ¡dicen que estamos progresando mucho! que hay mucho desarrollo en el país, pero a nosotros no nos ha significado nada, nosotros seguimos igual de pobres a como estábamos antes o peor, entonces, no vemos por ningún lado el desarrollo petrolero. Tenían una percepción de lo que estaba sucediendo en el país, se trataba de conocer ¿cómo entendían ellos las grandes etapas de la nación? ¿qué significaba para ellos la revolución, la independencia? ¿qué idea tenían de la historia? y todo ello no se captaba de manera forzada, sino de manera amena, entraba el aspecto llámémosle natural, se platicaba de todo y se platicaba de manera muy amplia.*

*Interesaba un tema y se hacían preguntas, seguía uno avanzando en eso, un poco a la manera del psicoanálisis (que le preguntan a uno y le vuelven a preguntar). Ésto era el estudio exploratorio.*

*De tal manera que se llegó a tener una percepción muy precisa, muy atinada en los aspectos muy sentidos de la gente, digamos, este método de trabajo no fue un método inventado por los que estábamos ahí, sino retomaba la experiencia de diversos grupos populares de la zona de la Ciudad de México, de otras zonas del país, que se conocían, con quienes se había estado en contacto y que se veía eran adecuadas para captar el sentir de la población respecto de su entorno inmediato y de su entorno mediato, entonces se llegó a percibir algunos aspectos muy sentidos por la gente y se comenzó a trabajar en ellos, tanto en el campo de la educación formal, o sobre problemas de la tierra".*

### ANEXO N° 3. CRONOLOGIA DE LA POLITICA EDUCATIVA DEL PERIODO ANALIZADO:

- 1971 Se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo, con la finalidad de proporcionar oportunidades de educación primaria a las poblaciones escolares de las comunidades que por su reducida densidad demográfica no reciben los beneficios de la educación convencional.
- 1972 Se impulsa la educación extraescolar a través de los centros que imparten educación fundamental y enseñanza ocupacional.
- 1973 Se publica en el *Diario Oficial* del 29 de noviembre la Ley Federal de Educación, la cual sustituye a la Ley Orgánica de Educación que existía desde 1942. Esta Ley da flexibilidad al sistema educativo, para ampliar las oportunidades de aprendizaje para los adultos.
- 1975 El 15 de diciembre fue puesto en marcha el Plan Nacional de Educación para los Adultos, con el fin de erradicar el analfabetismo y llevar a todos los lugares la educación que requieren los mexicanos.
- El 27 de diciembre, el Senado de la República aprobó por unanimidad la Ley Nacional de Educación para Adultos.
- El 31 de diciembre, el *Diario Oficial* publicó la Ley Nacional de Educación para los Adultos.
- 1976  
Enero Hay 6 millones de analfabetas, 10 millones que terminaron la primaria y 9 millones de mexicanos sin concluir la secundaria. El promedio de escolaridad es de 3.5 grados, señaló Jongitud Barrios, Secretario del SNTE ante López Portillo.
- 1977  
Febrero Se declara instalada la Comisión para el Plan Nacional de Educación.
- Agosto El titular de la SEP, Lic. Porfirio Muñoz Ledo y otros funcionarios presentan al Presidente López Portillo el Plan Nacional de Educación.
- Mario Aguilera Dorantes, coordinador de Alfabetización y Educación Extraescolar, subrayó que los dos grandes temas del sexenio serán castellanizar a 800 mil indígenas y abatir las fuentes de analfabetismo.
- Noviembre Por decreto publicado en el *Diario Oficial* el día 30, el INJUVE se convierte en Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud.
- Diciembre El día 9 renuncia Porfirio Muñoz Ledo. El Presidente López Portillo designa como nuevo Secretario de Educación Pública a Fernando Solana, quien venía fungiendo como Secretario de Comercio.

- 1978 El Sistema Nacional de Educación de Adultos tiene 1,400,000 alumnos inscritos en diversos niveles en todo el país.
- En México hay 27 millones de adultos carentes de instrucción básica y únicamente un millón y medio están inscritos en esa fecha.
- Marzo El día 22 se publica en el *Diario Oficial* el acuerdo del Secretario de la SEP por el que se establecen delegaciones generales en cada uno de los estados de la República.
- Se pone en marcha el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados (Educación para Todos).
- 1979 En la II Reunión de la República el Secretario de Educación plantea los cinco objetivos programáticos que orientan y organizan la tarea educativa: asegurar la educación básica a toda la población, vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios, elevar la calidad de la educación, mejorar la atmósfera cultural del país y aumentar la eficiencia del sistema.
- Abril Aparece la publicación Metas del Sector Educativo 1979-1982.
- Agosto La SEP y la Secretaría del Trabajo firman un convenio del programa Educación Básica en los Centros de Trabajo.
- Diciembre Se publica el reglamento para la organización de servicios de Educación Básica General para Adultos.
- 1981
- Julio El Presidente pone en marcha el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) que pretende alfabetizar a un millón de mexicanos.
- Agosto El día 21 se publicó en el *Diario Oficial* el decreto del Presidente por el cual crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
- Noviembre El Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos cambia su denominación por la de Consejo Coordinados de Sistemas Abiertos de Educación Superior, transfiriendo al INEA los sistemas abiertos de la educación básica.

- 1978 El Sistema Nacional de Educación de Adultos tiene 1,400,000 alumnos inscritos en diversos niveles en todo el país.
- En México hay 27 millones de adultos carentes de instrucción básica y únicamente un millón y medio están inscritos en esa fecha.
- Marzo El día 22 se publica en el *Diario Oficial* el acuerdo del Secretario de la SEP por el que se establecen delegaciones generales en cada uno de los estados de la República.
- Se pone en marcha el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados (Educación para Todos).
- 1979 En la II Reunión de la República el Secretario de Educación plantea los cinco objetivos programáticos que orientan y organizan la tarea educativa: asegurar la educación básica a toda la población, vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios, elevar la calidad de la educación, mejorar la atmósfera cultural del país y aumentar la eficiencia del sistema.
- Abril Aparece la publicación Metas del Sector Educativo 1979-1982.
- Agosto La SEP y la Secretaría del Trabajo firman un convenio del programa Educación Básica en los Centros de Trabajo.
- Diciembre Se publica el reglamento para la organización de servicios de Educación Básica General para Adultos.
- 1981
- Julio El Presidente pone en marcha el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) que pretende alfabetizar a un millón de mexicanos.
- Agosto El día 21 se publicó en el *Diario Oficial* el decreto del Presidente por el cual crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
- Noviembre El Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos cambia su denominación por la de Consejo Coordinados de Sistemas Abiertos de Educación Superior, transfiriendo al INEA los sistemas abiertos de la educación básica.