

01087



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DOCTORADO EN PEDAGOGIA

POLITICAS EDUCATIVAS PARA POBLACION EN ESTADO DE POBREZA
EDUCACION BASICA DE PERSONAS JOVENES Y ADULTAS
(ESTUDIO DE UN CASO)

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
MTRA. GLORIA ELVIRA HERNANDEZ FLORES



TUTORA:
SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE

MEXICO, D.F.

ABRIL 2004



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 esta 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.

Para Julyo

Para Héctor y Rafael, mis hermanos

A la memoria de mi madre

Para Ignacio

Agradecimientos

A los maestros, maestras y jóvenes estudiantes que me permitieron la entrada a la vida íntima de su escuela. A los Misioneros Culturales con quienes compartí preocupaciones y deseos de mejorar la educación en sus comunidades. A autoridades del Departamento de Educación de Adultos del estado de México y supervisores por el apoyo brindado.

Quiero hacer un agradecimiento especial a Sylvia Schmelkes del Valle, mi tutora, de muchos años. No sólo aceptó la dirección de la tesis, sino leyó cada avance con rigurosidad, me brindó apoyo cuando más lo necesité, me abrió contactos con foros nacionales e internacionales, materiales y colegas sin los cuales este trabajo no se hubiera realizado. Una tutoría que se mueve entre la libertad y la exigencia no es fácil de encontrar. La deuda con ella es infinita.

A las Doctoras Alicia Ávila, Judith Kalman, María Bertely, Martha Corenstein, Mercedes Ruíz y Patricia Ducoing, gracias por las lecturas y sugerencias, así como por los diálogos que me permitieron mejorar el trabajo.

Deseo también agradecer a Daniel Schugurensky, Colin Lankshear, Enrique Pieck y Graciela Messina por el tiempo dedicado a la lectura de algunos apartados de esta investigación.

A los docentes y compañeros de los seminarios del doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, gracias por compartir, por hacer momentos muy agradables en nuestros encuentros semana a semana.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología la beca crédito otorgada para el financiamiento de esta investigación.

A la Universidad Nacional Autónoma de México que me abrió sus puertas en el Colegio de Ciencias y Humanidades cuando yo era apenas una adolescente y que ahora, al término de un doctorado, sigue siendo lugar fundamental en mi proceso de formación.

A la División Ecatepec del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, gracias por su apoyo.

A Alejandro Hernández por los múltiples apoyos recibidos. A David Pérez Arenas, Carlos Escalante, Margarita Noriega, Beatriz Garciamoreno y Carlos Reyes porque sin amigos la tarea es más difícil. A Ignacio Pineda porque el soporte emocional fue *base* indispensable en todo el proceso. A Julio que vivió momentos muy difíciles en la realización de este trabajo, apoyó y comprendió mis tiempos y exigencias.

Índice

	Pág.
Introducción	I
Capítulo I. Educación básica de personas jóvenes y adultas: aspectos teórico metodológicos	1
1. La EBPJA, un campo de estudio.....	1
2. Investigaciones en el campo de la EBPJA	7
3. Referentes teóricos	10
3. 1 Agentes educativos	10
3. 2 El enfoque de la juventud	12
3. 3 La cultura escolar del Centro para la Educación de los Adultos	14
3. 4 Carácter situado de las prácticas pedagógicas	15
3. 5 Negociación de las situaciones pedagógicas	16
3. 6 Escenarios de las situaciones	17
4. Momentos y procesos de la metodología	19
4.1 El trabajo de campo	20
4.2 Tensión entre el distanciamiento y la aproximación	21
4.3 Acceso y del campo: el contacto con los investigados	23
4.4 Análisis de datos	24
Capítulo II. El agente de la EBPJA en un campo de tensiones	29
1. La educación como medio para la equidad social	29
2. Educación y política en el marco globalizador	32
3. Crisis educativas y EBPJA	36
3.1 Presupuestos educativos	36
3.2 Rasgos orgánicos entre crisis sociales y crisis educativas	38
3.3 La exclusión escolar	41
4. Los agentes educativos	42
5. Conocimiento y aprendizaje	45
6. Aspectos culturales y valorales	47
7. Relaciones entre los programas pedagógicos y la población destinataria	48
8. Otras aristas desde las cuales ampliar en campo de la EBPJA	50
Capítulo III. Constitución histórica de la educación básica de jóvenes y Adultas: sentidos, prácticas y agentes	53
1. Educación de adultos y educación básica: sentidos político sociales	53
1.1 Educación posprimaria para adultos en el campo y en la ciudad	56
1.2 De-limitando la educación de los adultos: agentes internacionales impacto la escolaridad	58
1.3 Reorientaciones	61
1.4 Proyecto de Modernización y educación de adultos	65
2. Práctica legislativa: definición del campo de la EBPJA	68

3. Educadores	73
3.1 Solidaridad social y financiamiento: aspectos condicionantes del educador de adultos	74
4. Educandos	79
4.1 La juventud	84
Capítulo IV. EBPJA y calidad de vida: marcos interpretativos	87
1. Pobreza y marcos interpretativos de personas jóvenes y adultas	88
2. De las lecturas de la desigualdad a la pobreza	89
3. Marginación: condición natural y obstáculo para el desarrollo	89
4. Las necesidades básicas	91
5. La educación escolarizada: indicador de las políticas medición y combate a la pobreza	95
6. Ampliación del concepto de pobreza: calidad de vida, desarrollo humano y bienestar subjetivo	97
7. Implicaciones para la EBPJA y búsqueda de sus significados	100
Capítulo V. EBPJA a través de propuestas curriculares en México	107
1. La educación básica nacional	108
2. Propuestas curriculares	112
2.1 Modelo pedagógico de educación primaria para adultos (MPEPA)	113
2.2 Proyecto Posprimaria	117
2.3 Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)	122
2.4 Programa secundaria a Distancia	126
2.5 Secundaria Intensiva para Adultos en el estado de México	130
3. Problemáticas generales.....	138
3.1 De los propósitos de los programas y sus políticas	138
3.2 La institucionalidad.....	140
3.3 Agentes.....	141
3.4 Posturas pedagógicas.....	141
3.5 Necesidades e intereses, prácticas sociales situadas	144
Capítulo VI. Ámbitos de constitución de significados: la definición de la situación pedagógica	147
1. Políticas locales en el estado de México	147
2. Distribución de índices de población con escasa o nula escolaridad	152
3. Espacio escolar y contexto comunitario	155
4. La escuela	160
5. Población escolar	163
6. Organización escolar	166
6.1 Reglas y recursos en la organización de niveles	175
6.2 Usos y organización de tiempos escolares	177
6.3 El uniforme	183
Capítulo VII. Estructuración local de los significados	189
1. Población entrevistada	189
2. Redes familiares: referentes para la creación de motivaciones y deseos.....	191

3.	Trabajo, práctica de construcción de recursos	196
3.1	Expectativas de la escuela en relación con el trabajo	201
3.2	Recursos negados	204
3.3	Aprendizajes en el trabajo y la enseñanza escolar	207
3.4	Capacitación para el trabajo	210
4.	Experiencias de exclusión escolar	214
4.1	Trayectorias desconocidas	214
5.	Extras simbólicos: síntesis de intereses, necesidades y deseos.....	216
5.1	Comprar certificados y seguir en la escuela	224
6.	Campo de los valores: aceptación y rechazo	225
7.	Territorios deseados	227

Capítulo VIII. Interacción alumnos y maestros: espacio fundamental de construcción de significados

	de significados	231
1.	Los maestros: perfil de formación y situación laboral	231
1.1	Interacción pedagógica, lógica de reclutamiento y retención	235
1.2	Contornos de la práctica docente: más allá de los contenidos académicos	238
2.	Concepciones teóricas de los agentes de la interacción pedagógica	239
2.1	Visiones de los maestros acerca de los alumnos.....	240
2.2	Visiones de los alumnos acerca de los maestros	248
2.3	Interiorización del estigma.....	251
3.	Experiencia de exclusión escolar. Elemento fundante de la interacción maestros y alumnos	253
4.	Estilos docentes	255
4.1	Heterogeneidad al interior del grupo: límites y posibilidades	264

Conclusiones

	Conclusiones	271
1.	La EBPJA, un campo de estudio.....	271
2.	Políticas educativas para población en estado de pobreza	273
2.1.	Políticas educativas	273
2.2	Prácticas curriculares.....	275
2.3	EBPJA y superación de la pobreza	277
3.	Agentes de la EBPJA	278
4.	Campos condicionantes de la práctica docente	286
5.	Discusión.....	288
5.1	Institucionalización de la exclusión.....	288
5.2	La escuela, territorio promisorio	289
5.3	Flexibilidad.....	290
5.4	Lo básico.....	291

Anexos

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

En la última década del siglo XX la educación de adultos experimentó cambios como resultado de un contexto globalizador que impacta diversos ámbitos del quehacer social y educativo. Nuevas y viejas necesidades sociales se han concretado en universos discursivos que, a pesar de todo, mantienen una apuesta por la educación en la medida que ésta juega un papel sustancial en el desarrollo social y en lo que es capaz de hacer en la vida de las personas.

La educación básica de personas jóvenes y adultas (EBPJA) es en la actualidad un foco particular de interés ante el crecimiento de los índices de pobreza en grandes capas de población mundial, regional y nacional. La pobreza es causa de exclusión social, de marginación de la sociedad de la información, y limita la participación en la construcción de sociedades democráticas. La pobreza, ya no es un fenómeno pasajero, “los fenómenos de exclusión, de desempleo de larga duración, desgraciadamente definen a menudo *estados estables*” (Rosanvallon 1995: 27). Su en México como manifestación de “un fuerte proceso regresivo de la distribución del ingreso entre 1984 y 1996” (Aguilar, 2000: 22) y la existencia de 36 millones de mexicanos mayores de quince años sin educación básica, exigen crear alternativas educativas que posibiliten la participación de las personas y permitan redefinir “lo básico” desde otras emanadas de sus prácticas sociales.

Debido a la importancia social que adquiere la condición de escolaridad en una sociedad como la nuestra, su carencia implica, en primer lugar, estar al margen del ejercicio de un derecho social y de una de las vías de acceso a la información; en segundo lugar, la falta de certificación impide avanzar en los niveles formales de escolarización y supone, asimismo, mayor vulnerabilidad en el acceso al trabajo, más allá de que exista una masa importante de desempleados o subempleados graduados de educación superior. La educación básica puede ser una posibilidad para grupos vulnerables, lo que permite sostener la vigencia de la EBPJA como un campo de estudio que permita producir conocimientos que mejoren las prácticas educativas.

La educación básica

Actualmente la EBPJA es una opción educativa con carácter marginal en el sistema educativo nacional, orientada a suplir el acceso a la educación básica escolarizada de sectores de la población que no lo hicieron en la infancia, sin embargo, los índices de eficiencia muestran bajos resultados¹. El Estado mexicano, con el reconocimiento de esta situación, intenta ampliar los márgenes de la acción educativa, al debatir una EBPJA que rebase la educación académica o escolarizada y focalice sus objetivos en torno al abatimiento de la pobreza y la elevación de la calidad de vida, en el entendido que con ello habrá una repercusión social.

No es difícil encontrar en diversos ámbitos de estas políticas y discursos, sobre todo en el diseño curricular, una intencionalidad para establecer relaciones relación lineal entre educación básica y mejora de la calidad de vida, con el énfasis puesto en la flexibilidad y pertinencia de los programas dirigidos a la población adulta. Subyace el supuesto de que con tiempos y formas más abiertos y con contenidos ligados a los intereses –generalmente definidos por investigaciones diagnósticas- es posible operar alternativas educativas flexibles y pertinentes o relevantes. De la Vega señala, en referencia a la calidad educativa, que es necesario “tomar en primerísimo lugar al adulto dentro de una cultura en evolución”, que la educación de adultos “no puede estar ajena a las motivaciones de un ser humano interdependiente, sujeto a ritmos de vida dispares y a recomposiciones constantes de patrones de comportamiento” (1994: 332).

Una EBPJA orientada hacia la mejora en la calidad de vida ha de considerar temas como la flexibilidad, pertinencia y satisfacción de necesidades como un campo de *relaciones de sujetos particulares con propuestas educativas institucionalizadas históricamente*. Esta consideración define el objeto de estudio de esta investigación: los sujetos situados (Woods, 1998) en espacios y tiempos (Lindón, 2000), las formas particulares en que se sedimentan procesos institucionales, y la construcción significativa entre estos agentes y el espacio escolar. De ahí que las preguntas de investigación sean:

¿Cómo se expresan localmente las tensiones del campo de la EBPJA?

¿Quiénes son los sujetos que acuden a los espacios gubernamentales?

¹ Ulloa y Latapí señalan que “en 1995 egresan de los servicios del INEA 96 000 con primaria y 140 000 con secundaria, que representan reducciones anuales de los rezagos de primaria y secundaria de 0.5 y 0.4%, respectivamente” (1998: 68)

¿Cómo viven los sujetos los procesos de institucionalidad?

¿Cuáles son los condicionantes de la práctica docente con personas jóvenes y adultas?

¿Desde qué referentes construyen los significados de la educación básica?

Intereses y necesidades

Uno de los pilares del discurso de la educación básica de personas jóvenes y adultas señala la exigencia de partir de las necesidades e intereses de esta población. Ante los bajos resultados en la eficiencia terminal, me pregunto en qué medida son considerados estos intereses y necesidades; cómo son concebidos los sujetos y las acciones que se desarrollan al interior de las prácticas pedagógicas; así como la concepción de intereses y necesidades que ponen en juego los tomadores de decisiones. Generalmente, los intereses y necesidades son definidos por la utilidad práctica que, se supone, le otorgan los sujetos con el propósito de la sobrevivencia. No obstante, el campo de intereses y necesidades se abre si se modifica la concepción del agente definido sólo desde la carencia, si se profundiza en sus acciones en contextos específicos y si se parte de la tesis de que las prácticas sociales que despliegan son constitutivamente significativas. De ahí que el primer supuesto de este trabajo sea que *no existen intereses y necesidades al margen de los sujetos y, en tanto que éstos despliegan prácticas significativas, es también en sus universos simbólicos en donde han de hallarse diversas expresiones de intereses y necesidades, por lo que no pueden ser generalizadas ni predefinidas*. Conocer este campo nos resulta de singular importancia pues ahí es donde se ubican los motivos de asistencia de los sujetos, sus formas de relación con la cultura pedagógica de esas escuelas que dan vida sus interacciones al interior de estos espacios educativos.

Intento argumentar que los intereses y necesidades son construcciones sociales, culturales y, por ello, temporales, significativas y cambiantes, que no pueden ser preestablecidas al margen de los sujetos y que la EBPJA es tan sólo un espacio significativo para la satisfacción de algunas necesidades. Asimismo sostengo que la educación siempre ha sido medio para la generación y la satisfacción de intereses y necesidades. Generadora en la medida que es un vehículo para proyectar en los individuos intereses sociales, pero también es un medio de socialización y posibilitadora de recursos para la acción, en este sentido es un satisfactor.

Los agentes de la educación básica

La educación básica forma parte del campo, legitimado como *educación de adultos*, sin embargo, a partir del aporte latinoamericano a la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) referido al reconocimiento de que los jóvenes constituyen uno de los principales sujetos de la educación de adultos y que hay que dar respuesta a sus demandas educativas (CREFAL, UNESCO, CEAAL, 1998: 35), el campo es denominado *educación de personas jóvenes y adultas*. En México, el criterio etario de que el “rezago educativo” se constituye por personas de 15 años y más en condición de escasa o nula escolaridad, ha comprendido siempre a población joven, pero el alarmante índice de jóvenes sin educación básica completa, sobre todo secundaria, plantea exigencias a las prácticas educativas y a la investigación. Estudiar la educación básica con los jóvenes implicó preguntarnos ¿quiénes son estos jóvenes?, ¿cómo viven su juventud?, ¿cuáles son los vínculos entre estos jóvenes y la definición de demandas educativas?, ¿cómo se relacionan con la cultura escolar desde esta condición juvenil?

El estado del conocimiento en estudios sobre la juventud coincide en señalar que la

la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente (Bourdieu, 1984: 165).

Uno de los límites de mi investigación es no considerar el enfoque integral de la cultura de la juventud y mirar sólo desde la cultura escolar la estancia de estos jóvenes. Sin embargo, para el análisis de las prácticas pedagógicas situadas de jóvenes, los estudios sobre juventud ofrecen una rica gama de categorías que permiten la construcción de miradas de estos agentes. Me baso en la tesis de que la condición juvenil no es un espacio de espera entre la niñez y la adultez que carece de atributos sociales constituyentes (Medina, 2000: 12), por el contrario, los jóvenes son sujetos concretos con demandas, intereses y necesidad particulares. Asimismo, me uno a la “irrelevancia de la búsqueda de una esencia social” (Medina, 2000:12) que permita caracterizar a la juventud; por ello, me sitúo en la concepción de la juventud como un estado cultural contextualizado por el momento en que los jóvenes emergen como agentes sociales y, al hacerlo, plantean el

necesario ejercicio de sus derechos sociales y su derecho a participar en los espacios públicos (Reguillo, 2000: 22), en este caso, los espacios educativos. De ahí que planteo el segundo supuesto de que *es en la comprensión de la cultura juvenil en donde se ubican las necesidades e intereses, cambiantes y diversos, en los que puede incidir la EBPJA.*

Esta investigación se basa en jóvenes en condición de pobreza, lo que imprime otras particularidades. En primer lugar, existen formas diversas de vivir la juventud; éstas dependen en gran medida de los estratos sociales en los que se desenvuelven los sujetos; en segundo lugar

las culturas juveniles asociadas a los jóvenes de escasos recursos [no] se extinguen, ya sea material, social o simbólicamente, en las rutas que siguen hacia el mundo del trabajo. Es decir, su trayectoria vivencial connota una infinidad de mundos simbólicos y espacios sociales –entre los cuales se incluyen los propios espacios institucionales- que alimentan su cotidianeidad y dan sentido a sus prácticas sociales (Medina, 2000: 107)

Una de las aristas fundamentales de este planteamiento se refiere a los usos del poder. Si bien las relaciones intergeneracionales se expresan en la cultura escolar al imponer normas y reglas como condición de estancia y triunfo en los estudios, los jóvenes, en su rol de alumnos, también utilizan recursos y tácticas que permiten esa estancia, *negocian* las normas y, con ello, su permanencia en la escuela. Finalmente, también tienen diversos ámbitos de decisión, aunque limitados por su condición de pobreza.

El problema de la existencia del “rezago educativo” o “el saldo histórico de la ignorancia” como lo nombran Ulloa y Latapí (1998: 68) rebasa el aspecto educativo, es un problema social y político en la medida que cuestiona los usos del poder, las políticas estatales y las relaciones de subordinación de grandes capas de la población civil. Los datos cuantitativos de eficiencia terminal son un referente para el análisis, pero en mi mirada resulta de mayor importancia lo que sucede en las prácticas de los que asisten, cómo se relacionan con los espacios, qué esperan de la escuela, cómo usan diversos planos del poder en el contexto de una cultura escolar vertical. Con base en una concepción de un sujeto en interacción, sostengo un tercer supuesto: *que los sujetos utilizan diversos planos de poder en tanto que su participación en situaciones pedagógicas es producto de negociaciones.* De esta manera, no resulta idóneo para el estudio de los sujetos la mirada que los sitúa como receptores sin poder ante una cultura pedagógica vertical.

Líneas de argumentación

Para analizar a los sujetos en una situación pedagógica, desarrollo tres líneas de argumentación. La primera, se fundamenta en que el análisis de la educación, como todo fenómeno social, ha de considerar su carácter simbólico y significativo (Mèlich, 1996, 34). Por ello, en el análisis de los procesos educativos con personas jóvenes y adultas, me sitúo centralmente en el estudio de significados como campo de construcción de necesidades e intereses, con el propósito de debatir con aquellas posturas en educación de adultos que sostienen la posibilidad de pre-determinación de estos aspectos como unidades fijas y lineales, centradas en los programas educativos y no en la acción, en la interacción simbólica de los sujetos. En este mismo sentido, me fundamento en que los sujetos tienen un registro reflexivo de su acción, una racionalización de la acción y motivaciones de la acción (Guiddens, 1998), sin su consideración es imposible el análisis de sus prácticas educativas. En este marco, es ineludible la introducción del concepto de cultura, como “estructuras de significación” (Geertz, 1997:26).

Los sujetos actúan en interacción y según situaciones (Woods, 1998: 51), de ahí que para el acercamiento a los procesos escolares considere la diversidad de procesos, recursos (Guiddens, 1998) y tácticas (De Certeau, 2000) que el sujeto construye en interacción con los procesos de institucionalidad y con los otros, llámense, docentes, directivos, compañeros de clase.

La segunda línea de argumentación se fundamenta en que la interacción sucede en contextos específicos y es necesario re-conocerlos a fin de desentrañar las estructuras de los significados y sus referentes de construcción. En este caso las nociones de espacio-temporalidad (Lindón, 2000) ayudan a analizar las formas en que los sujetos construyen significados y las formas de interacción que producen con los espacios escolares. No se trata sólo de analizar a los sujetos en un espacio geográfico concreto, sino también analizar las relaciones que establecen con estos espacios, las diversas formas de posicionarse de ellos y el sentido de pertenencia y diferenciación (Reguillo, 2000). De la misma manera, la estancia en la escuela y la forma de estar en ella se relaciona con la temporalidad en la vida de las personas; la noción de tiempo y los usos que de él hacen en sus proyectos de vida, definen en gran medida esta estancia.

Finalmente, la tercer línea de argumentación se fundamenta en la tesis de que los significados son locales en dos sentidos: “por ser distintivos de ese particular conjunto de individuos”, y extralocales, pues los materiales con que se construyen las relaciones sociales no todos son creados en el momento de esa escena (Erikson, 1997: 218-220). En palabras de Thompson, se trata de una concepción estructural de la cultura que considera “las formas simbólicas –es decir, las acciones, los objetos, y las expresiones significativas de diversos tipos- en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas” (1998: 203).

En primer lugar, sostengo que se trata de un campo en tensión en la medida en que sus logros, formas de organización, políticas, concepciones y las prácticas pedagógicas fueron fuertemente cuestionados en América Latina, y que, a la luz de los nuevos escenarios mundiales y de los problemas sociales, adquiere relevancia en tanto se configura como un medio para elevar la calidad de vida, que intenta ampliar los horizontes en la formación de personas jóvenes y adultas con escasa o nula escolaridad y en condición de pobreza, y que reconoce a un sujeto emergente, la juventud como población vulnerable. En segundo lugar, desarrollo los antecedentes con el fin de dar cuenta de la historicidad del campo y de las prácticas que permiten comprender mejor el presente de esta acción educativa. En tercer lugar, analizo las relaciones entre los diversos conceptos de pobreza y la relación que éstos guardan con la educación, con el propósito de mostrar cómo actualmente se continúa sosteniendo una visión sobredeterminada por lo económico. Retomo algunas aportaciones críticas (Sen, 1998; Tepichin, 1998; Gendreau, 1998) que aún no impactan el concepto de pobreza utilizado por el gobierno. Como lo señalan Schmelkes y Kalman, “las formas diferentes de concebir la educación de adultos están estrechamente relacionadas con maneras distintas de entender la pobreza y el desarrollo de los países y los sectores de la región (1995:16). En cuarto lugar, me acerco a los discursos curriculares como un campo en el que se manifiestan, con cierta claridad, las nociones de sujeto los propósitos sociales de formación y los medios para lograrlos a través de contenidos académicos.

En este marco, el trabajo analiza las prácticas de la EBPJA en un espacio particular. Delimito las prácticas en primaria y secundaria, como tradicionalmente se le ha ubicado,

con el argumento de que allí mismo es posible encontrar una fuerte experiencia pedagógica acumulada, una gran diversidad de significados y con ello, elementos que apoyen las miradas pedagógicas y sociales que permitan ampliar los discursos de la educación básica.

Los límites del estudio se sitúan, sobre todo, en la falta de profundización en las formas de vida y usos de recursos que ofrece la escuela para la calidad de vida; en segundo lugar, en un análisis profundo de los modelos curriculares que ofrezca aportaciones a la forma en que se miran los sujetos de la EBPJA, con el fin de imaginar un currículum que altere los cánones convencionales en que es predefinido su sujeto pedagógico; y, finalmente, un límite importante es la falta de profundización en las relaciones escuela-comunidad, pues sólo miro a la comunidad desde la escuela, y no a la escuela desde la comunidad.

Propósitos

Los propósitos centrales del estudio son: i) analizar los significados que tiene la EBPJA para los sujetos que participan en programas organizados por el gobierno; ii) analizar las formas de las diversas relaciones de los sujetos con la cultura escolar, y iii) analizar la concreción de las políticas educativas para población en estado de pobreza.

Contrariamente a lo que se plantea en muchos foros, en el sentido de que hay poco que encontrar en los espacios gubernamentales dado su carácter “tradicional”, “cerrado” “reproduccionista”, me intereso por un acercamiento en profundidad a espacios educativos gubernamentales, caracterizados por el verticalismo administrativo y pedagógico, y por abrir la posibilidad de encontrar allí intersticios en los que sea factible retomar el accionar de los sujetos, las acciones simbólicas de alumnos, maestros y directivos que configuran la vida cotidiana de estas escuelas, los sentidos construidos individual y colectivamente. Subyace, desde luego, una concepción de sujeto activo, en acción, y no sólo reproductor de imposiciones autoritarias.

Espacio de estudio

La investigación centró su interés en la zona norte del estado de México, particularmente en prácticas educativas de educación básica organizadas por el Departamento de Educación de Adultos de la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social del Gobierno de Estado

de México, concretamente a través del acercamiento a un Centro de Educación para los Adultos (CEPLA), y a las prácticas de las Misiones Culturales que son gestionadas por el Departamento de Educación para Adultos de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México.

Diseño de investigación

El diseño de investigación fue un estudio de caso único y se centró en un CEPLA de una área urbano marginal en la zona norte del estado de México; allí se desarrolló el trabajo de campo a profundidad. Las Misiones Culturales, que trabajan en zonas rurales, fueron tomadas con carácter referencial, sólo con el fin de complementar las miradas, de contrastar problemáticas y hallazgos y de comparar las políticas y prácticas en ambientes rural y urbano marginal. El contacto con las Misiones se realizó a través de los docentes por lo que con ellos se realiza el contraste más específico.

Estructura del trabajo

Está estructurado en los siguientes capítulos. En el primero se presenta la metodología desarrollada en el proceso de construcción de la EBPJA como un campo de estudio, así como de caminos seguidos en su desarrollo. Su propósito es exponer la parte formalizada del proceso metodológico, así como las tensiones y decisiones que se tomaron en el camino.

El segundo capítulo se centra en el análisis de las relaciones que se generan entre la EBPJA y las problemáticas sociales del contexto globalizador; se tratan las políticas internacionales en materia de educación de adultos como directrices para América Latina y; se abordan las políticas de superación de la pobreza y de combate al “rezago educativo” en México. Su propósito es especificar los escenarios políticos en los que se contextualiza el caso estudiado, así como analizar las formas en que se concretan las políticas en una entidad del país.

El tercer capítulo se encarga de analizar cómo se ha constituido la EBPJA históricamente, cuáles de sus sentidos sociales permiten comprender las prácticas con población en estado de pobreza actualmente. Considera indicadores como: los sentidos

sociales, la delimitación del campo, las prácticas legislativas, y los agentes de la EBPJA: educadores y educandos.

En el cuarto capítulo se analizan los discursos que sostienen que la educación es una vía para la superación de la pobreza. Aborda los discursos de organismos internacionales y teorías que la conciben como una condición natural, a partir de las necesidades básicas, la calidad de vida, el desarrollo humano y el bienestar subjetivo. Su propósito es argumentar que existe una relación entre las formas de conceptualizar y medir la pobreza, y la EBPJA, desde la que se definen los contenidos, fines, políticas y prácticas pedagógicas.

El quinto capítulo analiza los discursos de educación básica a través de propuestas curriculares, que se han desarrollado en México en la década de los noventa del siglo XX. Su fin es especificar los ámbitos de acción de la educación básica, sus conceptos y propuestas, para dar luz al análisis del caso.

El sexto capítulo se refiere al estudio de un caso particular. Se ubica en la ubicación el contexto institucional y comunitario del caso estudiado; se presenta el origen de la escuela, sus relaciones con la comunidad, sus formas de organización y sus planes de estudio. Se rescata en esta reconstrucción de la escuela para adultos, la mirada de los alumnos como elemento articulador de los procesos institucionales. Aborda la institucionalidad formalizada desde lo que establece la escuela y las formas cómo la viven y negocian los sujetos concretos. Su propósito es analizar las múltiples formas en que los sujetos construyen significados en las acciones educativas en las que forman parte.

El séptimo capítulo analiza a los sujetos concretos de estudio, los alumnos, mayoritariamente jóvenes en condición de exclusión social y educativa, a través del enfoque de *la* juventud. Su objetivo es argumentar la tesis de que las necesidades e intereses son mutables y dependen tanto de los universos simbólicos, como de las problemáticas sociales estructurales. De esta manera, diversos referentes de vida, como la familia y el trabajo, permiten la construcción de proyectos futuros que, en conjunto, significan las formas de estar en la escuela. Recupera la condición laboral de los alumnos a partir de la tesis de que el trabajo es parte constitutiva de la vida de la población joven, pobre y en condición de exclusión educativa. Se abordan la experiencia laboral como una situación de vulnerabilidad y de formación.

El octavo capítulo se centra en las prácticas docentes a través de análisis de las interacciones alumnos y maestros, las visiones que se construyen y las estrategias pedagógicas que despliegan en su ser y hacer docente. Trata de responder a las preguntas ¿quiénes son los maestros? ¿Cómo piensan a sus alumnos? ¿Cómo viven su estancia en el espacio de la EBPJA? Aborda los estilos docentes, hallazgos como la docencia compartida y las lecciones que deja la experiencia pedagógica de atención a grupos heterogéneos. El propósito es analizar la constitución del trabajo docente como referente de significación de los alumnos.

Finalmente, en las conclusiones se destacó los hallazgos, futuras líneas de discusión, así como la apertura de otros temas de investigación ligados al campo de la educación básica de personas jóvenes y adultas.

Para la presentación de los referentes empíricos presentó las siguientes abreviaturas: P=pregunta, Aa=Alumna, Ao=Alumno, Ma=Maestra, Mo=Maestro.

CAPÍTULO I

Educación básica de personas jóvenes y adultas. Aspectos teórico metodológicos

Analizar a los sujetos de la educación básica en un contexto particular requiere reconocer a *la educación como una práctica social significativa*. Esta postura implica aclarar los referentes de corte teórico que sostienen mi mirada en el caso analizado, así como el proceso metodológico seguido; éstos son los propósitos del presente capítulo. Además presento las tensiones a que se enfrenta una investigación de corte cualitativo, señalando como se abordaron los aspectos no planteados en el proyecto inicial pero que se configuraron como altamente significativos para el campo en el desarrollo del estudio; las decisiones tomadas en el proceso ante los niveles de análisis planteados, es decir, el político y el pedagógico; la delimitación de lo encontrado ante el desborde de los datos cualitativos; las distancias y encuentros de dimensiones locales y universales, particulares y generales, teóricas y empíricas.

1. La EBPJA, un campo de estudio

El campo de la EBPJA es vasto si se considera como una posibilidad de formación que va más allá de la sola certificación. Los discursos actuales que tratan de alejarla de “lo escolarizado”, sustentan premisas fundamentales para la revisión de las prácticas político pedagógicas; plantean propuestas curriculares caracterizadas como flexibles, con posibilidades de participación y con carácter abierto; identifican las prácticas que se desarrollan en medios escolarizados como autoritarias, irrelevantes, cerradas, y verticales. Sin embargo, por el papel social y educativo que la escuela ha tenido históricamente en este país, su impacto es de largo alcance en las personas y se ha constituido una cultura pedagógica muy ligada a las prácticas que se desempeñan en los espacios educativos escolarizados; se comparten, de manera colectiva, imágenes de los roles fundamentales como los educadores, educandos, directivos, propósitos individuales y grupales que justifican, en algunos casos, la permanencia de los sujetos en las escuelas. Es común encontrar en los círculos de estudio, o CEPLAS, discursos como “mi maestro” y “la escuela”. La EBPJA, sostenida como supletoria de este tipo de escolaridad y de los niveles básicos, no escapa a esta cultura escolar y requiere un estudio que rebase las posturas

dicotómicas transformadoras o reproduccionistas que oscurecen el estudio de las formas diversas en que los sujetos construyen los sentidos de su acceso y permanencia en estos programas. Los datos cuantitativos de atención a la población de escasa o nula escolaridad en el país y los que refieren su eficiencia, evidencian que nos encontramos ante el agotamiento del modelo de atención (Schmelkes y Kalman, 1994) que el gobierno mexicano ha implantado durante décadas; patentizan que esta práctica político pedagógica no ha democratizado el acceso y la permanencia de la educación básica obligatoria para los sectores en condición de pobreza a los que se dirige. No obstante, es de reconocer que las prácticas gubernamentales han dejado un legado al campo que en otro trabajo he denominado la experiencia pedagógica acumulada (Hernández, 1997). Aún considerada la EBPJA como “escuela” que ofrece primaria y secundaria, en ese estudio sostengo que al interior de sus prácticas en el interior de sus prácticas existe una gran cantidad de aspectos inexplorados que pueden ayudar a encontrar aristas que den contenido social, pedagógico y cultural al campo.

La relación entre la cultura escolar y los intentos de flexibilizar sus modelos de atención tienen una historia. La comprensión de las prácticas sociales demandan mirar al pasado y ubicar momentos, universales, agentes y prácticas que han sostenido por décadas las posturas que hoy se reformulan a la luz de los nuevos contextos internacionales, nacionales y locales. El análisis del nivel histórico ubica continuidades y rupturas, avances y retrocesos desde los cuales recuperar la memoria histórica en la que la EBPJA ha tomado diversos sentidos sociales. Es en esta dimensión de análisis donde se comprende por qué la EBPJA mantiene un carácter compensatorio, por qué sigue impactada por la cultura escolar, cómo y desde dónde se definen sus sujetos y sus prácticas.

La gran masa de 36 millones de mexicanos mayores de quince años que actualmente se encuentran en condición de baja o nula escolaridad tiene como condición social su estado de pobreza, ello implica exclusión y debilitamiento en la apropiación y potenciación de recursos con los cuales mejorar su vida como individuos y colectividades, es decir, agentes sociales limitados en el ejercicio de su ciudadanía. Es necesario pues, encarar la EBPJA desde el ángulo de la pobreza (Rivero, 1998) y desde el nivel político que, en tanto nivel analítico, alude, no sólo al campo de las políticas gubernamentales desde las que se implantan estas propuestas compensatorias, sino fundamentalmente a las formas diversas

en que los individuos se apropian de sus decisiones en espacios, interacciones y situaciones particulares.

Ante la necesidad abatir pobreza, actualmente la EBPJA es considerada por algunas propuestas curriculares como un medio que apoya la mejora de la calidad de vida. Sin embargo, los sustentos teóricos de las políticas sociales de superación de la pobreza mantienen aún el enfoque economicista y le asignan un carácter individual al considerarla como un “problema individual” y no como una condición de exclusión y subalternidad, consecuencia de una sociedad desigual que requiere avanzar hacia la democracia. De la lectura de estos marcos interpretativos de la pobreza y su relación con la EBPJA, sostengo mi postura en torno a la necesidad de rebasar la noción del “pobre” como un sujeto individual definido sólo desde aspectos económicos, y avanzar hacia una concepción que ligue los referentes culturales desde los cuales se produce la calidad de vida –enfoque del bienestar subjetivo-. La calidad de vida no puede ser leída como un agregado que les permita “integrarse” a las reglas del juego de la modernidad y el desarrollo, sino como un proceso heterogéneo mediado por las estructuras socioeconómicas, políticas y culturales. De ahí que conciba a la pobreza no sólo desde el nivel teórico, sino como una consecuencia de las desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales.

Conceptos como calidad educativa, calidad de vida, lo básico de la educación básica y las nociones de necesidad y satisfactor son fundamentales en la construcción de este ángulo de análisis. Hablar de que la EBPJA debe partir de las necesidades e intereses de las personas llevó a problematizar las categorías de necesidad y sujeto, con el propósito de develar cómo se les concibe sólo desde las carencias y no desde las potencias (Boltvinik, 1999). Por su parte Sen (1996) apoya el análisis al plantear que no sólo hace falta saber si las personas tienen dinero o no, sino lo que hace en sus vidas, de la misma manera que no sólo hace falta saber si tienen o no educación, sino de la calidad de ésta.

Otra implicación metodológica es la ubicación de los universos discursivos desde los que se define la EBPJA. Entiendo por *universo discursivo* al conjunto de nociones y conceptos que forman el soporte teórico que para argumentar, explicar y orientar las prácticas políticas y sociales referidas a los fines sociales y procesos pedagógicos de la EBPJA. Estos universos son históricos, y sus premisas, por lo tanto, cambiantes, aunque algunas de ellas se sostienen por periodos amplios como verdades incuestionables y, en

algunos casos, vacías de contenido. Los intentos de homogenización de estas premisas y el carácter de verdades absolutas sin referencias concretas, que algunas veces adquieren, hablan de su carácter hegemónico. Así, universales como modernidad, desarrollo y pobreza, encuentran en la EBPJA un campo amplio de accionar político pedagógico. Recupero cuatro premisas que sostienen al universo discursivo de la EBJA y desagrego cada una de ellas con fines analíticos.

Primera Premisa: *que debe basarse en los intereses y necesidades de los jóvenes y adultos.* Desagregar esta premisa con fines analíticos implicó:

1° Conocer que se entiende por interés y necesidad. Saber si se trata de una necesidad educativa o social amplia en la que la primera tiene alguna tarea que realizar (Schmelkes, 1996: 23).

2° Saber si no se está confundiendo necesidad con satisfactor y si aquella sólo se ve desde la falta y no desde la tensión entre la carencia y la potencia (Boltvinik y Hernández, 1999: 33).

3° Saber si sus intereses son vistos como expectativas de vida y el lugar que ocupa la educación en ello, no únicamente en el sentido de utilidad a corto plazo que es también muy importante, pero no en forma exclusiva.

4° Saber si estas necesidades e intereses rebasan el plano cognoscitivo y se mueven en otros ámbitos, como el afectivo, las relaciones con las personas que representan autoridad, líderes de grupos de pares, compañeros adultos, maestros, padres o figuras de autoridad en la familia.

Segunda Premisa: *la educación de adultos puede incidir en la mejora de calidad de vida de la población, dado que su condición educativa es una manifestación más de la situación de pobreza.* Su desagregación implica:

1° Saber si la oferta para la población pobre es también pobre, no sólo por la falta de recursos de todo tipo, sino también por los tipos de interacciones humanas y pedagógicas que construyen en sus prácticas educativas cotidianas, a partir de las cuales es posible también reconocer sus aciertos o riquezas.

2° Analizar las relaciones entre calidad de vida y calidad educativa con el reconocimiento de que la primera no se resuelve sólo en el plano económico, y que la segunda tiene que

miraser desde un plano no sólo de la eficiencia, sino desde la relevancia, lo que abre una discusión sobre la relación entre la escuela y el entorno (Carbonell, 1995; Trilla, 1995).

Tercera Premisa: *Es necesario que la educación de adultos parta de las experiencias y conocimientos que los adultos han adquirido en su vida.* Su desagregación implica:

1° Conocer cómo se entiende el conocimiento y la experiencia de los jóvenes y adultos.

2° Reconocer diversos tipos y ámbitos de conocimiento.

3° Saber cómo se hace presente este conocimiento en la educación de adultos.

Cuarta Premisa: *es necesario flexibilizar y diversificar los modelos pedagógicos de atención a la población joven y adulta.* Su desagregación implica:

1° Ubicar la flexibilización desde el conocimiento de los sujetos y sus espacios y no desde la imposición de modelos alternativos.

2° Dar un lugar a los significados que las trayectorias escolares han dejado en los jóvenes y adultos, y que impactan en gran medida la estancia en los espacios educativos.

3° Reconocer que los significados, en este caso educativos, se manifiestan en: rituales, mitos -en el sentido de relatos que dan fuerza- y símbolos (Mèlich, 1996).

4° Reconocer que en todo ello juega un papel imprescindible el análisis desde el nivel de lo cultural.

Así, considero a la EBPJA como un campo de investigación en donde las miradas sobre lo pedagógico, sobre los agentes y los niveles de análisis articulados en la postura metodológica, configuran aspectos centrales de la construcción epistemológica del campo y del enfoque político pedagógico que intento abrir. El *problema central de estudio son los significados que construyen los jóvenes en un espacio gubernamental de educación básica en un contexto social.*

Para el análisis de la educación como una práctica social y de los significados que construyen los agentes a nivel local, parto en primer término, de que el estudio de casos locales no trata de generalizar la particularidad, sino de particularizar la generalidad (Dell Hymes, 1972. Citado en Bertely, 2000: 33); como señala, Erickson (1997: 218-219), lo local tiene un doble sentido: “son locales por ser distintivos de ese particular conjunto de individuos [...] quienes llegan a compartir ciertas concepciones y tradiciones locales específicas”;y, en segundo término, el carácter local de la ejecución momento-a-momento de la acción social en el tiempo real”, y agrego, en un espacio determinado. De esta manera,

las prácticas gubernamentales de la EBPJA particularizan políticas sociales, como la marginalidad del Sistema Educativo Nacional en que opera. Esta condición es compartida en todo el territorio nacional, pero se construye con sentidos y significados de agentes colectivos particulares que despliegan prácticas sociales educativas en situaciones, tiempos y espacios específicos.

La necesidad de acercarnos a las propuestas curriculares en México en la década de los noventa, parte de dos puntos para apreciar el sentido político de estas prácticas. El primero es la relación educación y superación de la pobreza como una constante en nuestra historia; y el segundo que toda propuesta curricular es una expresión de su tiempo (Cendales, 1996). La práctica curricular en su sentido compensatorio, incorpora al conocimiento disciplinario como recurso para mejorar la calidad de vida al margen de otras prácticas sociales de la población a quien se dirige; supone a la certificación como recurso para conocer más, ligar a la población al mercado laboral y mejorar sus formas de relación con el entorno. Este análisis sólo se queda en el nivel propositivo al argumentar que los currícula, en calidad de modelos, son ya la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación (Sacristán, 1991).

El análisis de las propuestas curriculares tiene como fin señalar debates desde aspectos pedagógicos en el campo de la formación de personas jóvenes y adultas en condición de exclusión en la década de los noventa. Importan en este nivel curricular las concepciones de lo básico, las bases legales que las sostienen, las propuestas de los planes de estudio y los fines sociales que se persiguen. Lo que permitiría tener un contexto pedagógico desde el cual acercarse a un caso específico contrastando las propuestas nacionales que intentan dar respuesta a demandas como la flexibilidad, la diversidad y la atención a necesidades e intereses.

Una problemática en el acercamiento a las prácticas pedagógicas tanto en el plano formalizado como en el de las prácticas concretas, se refiere a la negación de los procesos escolarizados que hacen algunas propuestas curriculares innovadoras y la falta de conocimiento y sistematización de la experiencia pedagógica acumulada en espacios gubernamentales. La otra cara de la moneda es el reconocimiento explícito de que estos espacios requieren transformaciones urgentes para ampliar sus posibilidades de incidencia en la mejora de la calidad de vida de las personas. El campo de la EBPJA, como señala

Messina, si quiere rebasar el carácter supletorio y la identificación sólo con la primaria y la secundaria, debe llevar a “una alteración del sentido de las prácticas educacionales a la vez que se interesa por recuperar las experiencias previas, estableciendo una tensión entre innovación y tradición” (Messina, 1993: 201).

2. Investigaciones en el campo de la EBPJA

La investigación realizada en la década de los noventa abrió debates importantes acerca del sentido de la educación básica. Planteó la necesidad enfatizar en una nueva orientación de las acciones educativas con población joven y adulta, y se hicieron aportaciones importantes, sobre todo en el estudio del aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas (Kalman, Hernández y Méndez, 2003). Tres grandes líneas se señalan en el documento citado en torno a la educación básica y la alfabetización, a saber: el reconocimiento de las condiciones de los adultos analfabetos o con escasa escolaridad, crecimiento del rezago educativo, las manifestaciones del agotamiento del modelo educativo y la necesidad de reconceptualizar los aspectos netamente pedagógicos.

El debate acerca del sentido de lo básico resulta de gran importancia para esta investigación pues plantea polémicas y propuestas fundamentales como es el caso de la investigación realizada por Schmelkes donde señala que “la principal pregunta de la educación de adultos no debe ser la de las necesidades básicas de aprendizaje, sino de las necesidades básicas en general, y de los adultos en situación de pobreza en particular” (1996:23). Esta investigación plantea una visión ampliada de la educación de adultos que rescata a la educación como un derecho. Ferreiro (1995) plantea que la educación básica no debe reducirse a la sobrevivencia económica, sino que debe abarcar el “acceso a los textos literarios, los usos recreativos de la lengua escrita y la experiencia estética, en el sentido de que éstas también forman parte de las necesidades del ser humano” Estas posturas son de singular importancia, me permiten sostener que una educación incluyente debe posibilitar el acceso a la información, es el ejercicio de un derecho universal, y que debe ser analizada a la luz de las relaciones particulares que los sujetos guardan con los espacios educativos.

El carácter marginal de la educación de adultos en el Sistema Educativo Nacional también ha sido cuestionado por la investigación. Las investigaciones centradas en el análisis de las políticas pusieron de manifiesto que el carácter secundario no sólo se debe a

la falta de infraestructura, sino también a los procesos pedagógicos y a la falta de formación de los educadores. Estas investigaciones, sin embargo, no han ahondado en los sujetos y las relaciones que guardan con la institucionalización de los programas, ni en las formas en que construyen relaciones con las prácticas pedagógicas al interior de los centros gubernamentales.

Aunque con otro objeto de estudio, el avance significativo de la investigación en el campo de la alfabetización (Kalman, 2000, 2001; Méndez, 2000 Hernández, 2003; Ferreiro, 1995) y las matemáticas (Ávila y Waldegg, 1997; De Agüero, 2001) coincide con el propósito de este estudio. Estas investigaciones ampliaron en gran medida el concepto de aprendizaje del adulto y pusieron de relieve que los usos, las formas de conocimiento, el aprendizaje y la construcción de estrategias son resultado de relaciones sociales, culturales y de poder, y no una habilidad individual. Una ausencia importante es el estudio de las relaciones con los espacios propiamente dichos, en este caso, la escuela, sus reglas, su historia y sus sujetos. Si bien los conocimientos son fundamentales, éstos se adquieren en condiciones institucionales particulares y en espacios escolarizados afectados por una cultura escolar rígida, ante la cual desarrollan formas de relación y estrategias de sobrevivencia. Las investigaciones de Ávila (1992, 1995), por ejemplo, ponen de manifiesto el saber acumulado que los adultos traen al llegar al servicio de alfabetización o educación básica, y su desencuentro con las propuestas curriculares. Sostengo que los sujetos ingresan también con otros conocimientos: las experiencias pedagógicas acumuladas, relacionadas con las formas de ser alumno o estudiante, con los roles y estilos de los educadores y con las formas de operar de un centro educativo. Analizar estos conocimientos, los referentes desde los cuales son construidos y el impacto que tienen en su paso por los programas de EBPJA es de fundamental importancia para indagar sobre otras formas de gestionar los espacios educativos y de realizar las prácticas docentes. Este campo no fue objeto de estudio de las investigaciones consultadas por lo que mi interés se centró en el análisis de relaciones que guardan los alumnos con la escuela de EBPJA, los ámbitos de sus vidas desde los que se construyen los sentidos de su estancia.

La crítica a los modelos, o las evidencias que aporta la investigación para sostener la tesis del “agotamiento del modelo de atención en educación básica”, se basa en cuestionamientos a problemas centrales: la calidad educativa, la relevancia y la cultura

verticalista en que se desarrollan los programas. Los resultados de estas investigaciones revelan como una constante la ausencia de participación de los sujetos. En este rubro, también resaltan las nociones de *flexibilidad* y *pertinencia*, como aspectos que han de tomarse en cuenta en la reorientación de los modelos, así como la necesidad de un vínculo estrecho con la comunidad, como aporte de investigaciones desarrolladas en el medio rural.

Las investigadoras (es) también mostraron la importancia del papel de los contextos en los procesos de aprendizaje, por ello, una gran cantidad de estudios se situó en la investigación cualitativa (Kalman, Hernández y Méndez) y en analizar diversidad de prácticas como una forma, no sólo de aportar al campo de conocimiento, sino de orientar las políticas que, generalmente, parten de propuestas homogéneas. Es en esta línea que intento abordar a los sujetos asistentes a espacios gubernamentales. Un aspecto central en estos estudios es la relación de los espacios educativos, escolares en mi investigación, con la comunidad. Es en la comunidad y en las prácticas significativas en donde han de situarse los sentidos de las prácticas pedagógicas, de ahí que la comunidad sea esencial en la descripción y análisis de las relaciones entre sujetos y escuela.

El estado del arte destaca el estudio de sujetos en condiciones diversas: “indígenas urbanos y rurales, con diferencias también por condición de género, edad y actividad productiva”; sin embargo, los jóvenes como sujeto particular no han sido abordados, sobre todo desde el enfoque de la juventud, que sugiere que ser joven es más que una condición de edad, está relacionado con aspectos culturales y con condiciones socioeconómicas desde las cuales se definen las diversas formas de ser joven. Adicionalmente, interesan los jóvenes en condición de pobreza, como población altamente vulnerable, y especialmente por el crecimiento en los índices de desempleo o subempleo, y de baja escolaridad.

La EBPJA como campo fue debatido en la década de los noventa en América Latina, así lo muestra el estado del arte realizado por Schmelkes y Kalman de cual rescato los siguientes aspectos centrales

- a) El tránsito, en sus concepciones y prácticas, de una educación supletoria hacia una educación para la vida.

- b) Cuestionamientos acerca del modelo de atención que prevalece en la región latinoamericana.
- c) Las formas de entender “lo básico”.
- d) Debe partir de las actividades y necesidades de los adultos.
- e) Debe reconocer que el adulto posee un saber y una experiencia individual y colectiva que es necesario recuperar como fuente de aprendizaje.
- f) Es necesario rebasar la visión estrechamente sectorial de la actividad educativa con adultos.
- g) Desde el imperativo de la justicia debe ser una educación de calidad.
- h) Reconocer que es la falta de acceso a bienes materiales y a servicios básicos lo que explica la falta de escolaridad y no al contrario (Schmelks y Kalman, 1994: 42-43).

Los estudios en el campo apuntan hacia la transformación de los modelos de atención, la recuperación del agente social y educativo, el re-conocimiento de las prácticas y la redefinición de políticas.

3. Referentes teóricos

3.1 Los agentes educativos

Los alumnos como agentes educativos, cobran singular relevancia, la formas de abordarlos como “demanda potencial”, “clientela potencial”, “demanda silenciosa” o simplemente “población atendida”, no ha permitido avanzar hacia hallazgos más concretos que lleven a conocerlos desde sus propias palabras, desde la manera en que viven y conviven durante la estancia en los espacios educativos. Esta fue la primera delimitación: *el interés por estudiar a los sujetos de la EBPJA a través de las diversas relaciones que construyen con la institucionalidad, con las prácticas docentes, con sus expectativas de vida y las expectativas educativas, es decir la relación entre cultura escolar y sentidos educativos de los agentes*. Definir esta parte del campo, sin embargo, planteó varios cuestionamientos: ¿de cuáles sujetos se habla: hombres, mujeres, jóvenes? ¿desde dónde y cómo analizarlos? ¿cómo recuperar las palabras de los otros? ¿cuáles son los límites de la interpretación, o al menos las relaciones que guardan la textualidad de sujeto y la del investigador?

La redefinición de los agentes educativos implica retomar planteamientos del análisis sociológico que debate las formas de estudio de los procesos sociales. Actualmente, en la literatura se hace referencia al agente más que al sujeto. Este cambio proviene de la imposibilidad de hablar de un sujeto, sujetado, que sólo reproduce la estructura macrosocial. Se trata de reconocer al individuo como agente en la postura de que “nunca podremos evitar la idea de acción [...] Además –y es decisivo- la acción no es una mera cualidad de individuo, sino que al propio tiempo es la tela de la organización social o de la vida colectiva” (Giddens, 1997: 15). Por su lado, lo que se denomina sociología microsocia también alude a una “visión cognitiva, concediendo importancia al razonamiento práctico de los agentes sociales que construyen las situaciones sociales en las que se ven envueltos y negocian la asignación de significado para cada una de ellas” (Coulon, 1995:36).

Los agentes construyen un universo simbólico en y para sus acciones. Es el “conjunto de esquemas de significado socialmente objetivados (y en su caso institucionalizados) que se refiere, por un lado, al mundo de la vida cotidiana, y por otro a un mundo que se experimenta como trascendente. [...] Todo conocimiento de la vida cotidiana tiene lugar en función de un esquema interpretativo [...] Los esquemas interpretativos originan esquemas o sistemas de significados y el conjunto de éstos es el universo simbólico (Mèlich, 1996:41).

El análisis de los significados que los agentes producen en torno y a partir de la estancia en la escuela, implica el reconocimiento de los procesos en los que éstos se encuentran inmersos, pero también, y singularmente, los que construyen para mantenerse en la escuela y lograr, con ello, la consecución de sus propios fines. Así, la acción educativa de los alumnos produce y se produce en medio de símbolos que dan significado a las acciones sociales y que se expresan en mitos, entendidos como “relatos que tienen una estructura estable, una lógica interna que da sentido a la comunidad” y como “una necesidad vital [...] que organiza la vida en común, domina la vida cotidiana y marca el tiempo y delimita el espacio de la existencia personal y colectiva” (Mèlich, 1996:73 y 87) y en tácticas, que desarrollan los sujetos para lo que “necesitan constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos <<ocasiones>>. Sin cesar el débil debe sacar provecho de las fuerzas que le resultan ajenas. Lo hace en momentos oportunos en que

combina elementos heterogéneos [...] pero su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de <<aprovechar la ocasión>>” (De Certeau, 2000:L).

3.2 El enfoque de la juventud

A nivel mundial existe una alta concentración de los índices de población con baja o nula escolaridad en la población joven. Asimismo, la población pobre es mayoritariamente joven y sufre de desempleo en mayor relación que la población adulta; “los jóvenes viven en medio de *una gran exclusión social aceptada*” (Rodríguez, 2001:27). Las implicaciones sociales y los desafíos educativos que plantea esta realidad, han sido reconocidos de manera oficial en el campo de la educación de adultos, al denominar, a partir de las conferencias internacionales de Hamburgo y Brasilia, educación de jóvenes y adultos (EDJA). Con ello, se amplía y complejiza el campo de acción de la educación básica al ser reconocida como educación de jóvenes y adultos (EBPJA). Así como en muchos casos se ha tratado a los adultos de una forma homogénea, es necesario alejarnos de una visión homogénea de la juventud y reconocer la diversidad de formas de ser joven y los desafíos que ello plantea a la educación a fin de no caer en “los laberintos de la sectorialidad y la universalidad, tomando a los jóvenes como simples beneficiarios de servicios públicos, sin aprovechar su rico potencial, en tanto que actores estratégicos de desarrollo” (Rodríguez, 2001:28).

La juventud, como la adultez, son definiciones que escapan a un criterio solamente etario. La juventud es un “estado” (Reguillo, 2000b:24), una “condición” (Medina, 2000:86; Margulis: 2000:16), “signos” culturales construidos históricamente. Existe una amplísima literatura, debates importantes que coinciden en rebasar la postura que la define sólo con criterios de edad, sostienen que es una condición diversa que se identifica precaria, relacional, cultural e históricamente con aspectos como: la edad, el género, la clase de origen, la generación, la ubicación familiar, el crédito vital y el marco institucional (Margulis y Urresti, 2000: 28-29).

Dadas las formas de expresión juvenil, no siempre deseadas por la cultura adulta, la juventud es muchas veces mirada como un “problema social” (Medina, 2000:100) al no poder integrarse plenamente a los requerimientos de la generación hegemónica que define,

no sólo los espacios de formación, sino también las formas de estar en ellos, y aún más lo que el joven debe hacer y ser en el futuro.

Cuando esta población suma a sus características la escasa o nula escolarización, el problema es más grave pues minimiza las posibilidades de acceso a un trabajo, excluye de bienes sociales para hacer uso de los avances tecnológicos y a la adquisición de un capital cultural y con ello, obstaculiza la necesidad y derecho de participación social. La juventud pobre, achica los tiempos de la moratoria (Margulis y Urresti, 2000:29) y asume responsabilidades que formalmente caracterizarían a la población adulta: trabajo, maternidad y paternidad fundamentalmente; haya o no formado su propia familia, debe hacerse cargo de contribuir a la manutención familiar. Los altos índices de desempleo juvenil, la falta de certificación y experiencia para conseguir trabajos, la constituyen en una población altamente vulnerable y proclive al subempleo. Otras implicaciones de esta situación de desempleo se manifiestan en las formas de organización de su vida cotidiana, es decir, en los usos de los tiempos y los espacios. Su *tiempo libre* adquiere otras connotaciones. Hay demasiado tiempo libre, más que una forma de descanso de la escuela o el trabajo se convierte, para algunos de estos sectores pobres, en “paro forzoso, no es festivo, no es el tiempo ligero de los sectores medios y altos, está cargado de culpabilidad e impotencia, de frustración y sufrimiento” (Margulis y Urresti, 2000: 18).

En esta condición, su asistencia a los niveles de educación básica y el logro de la certificación están fuertemente afectados por diversas necesidades e intereses, materiales o simbólicos, los usos de sus tiempos y sus espacios que llevan a significar su estancia en los espacios educativos de la EBPJA. La búsqueda de certificación fuera de los tiempos formalizados, en espacios que representan una última alternativa, se vuelve significativa en la medida que les permitirá seguir estudiando o conseguir un empleo -a pesar de que los estudios que muestran la crisis de la escuela como “espacio de socialización juvenil” al centrarse en la transmisión de saberes formales (CEPAL, 2000: 10)- así como satisfacer necesidades e intereses de otro orden: afectivos, emocionales, simbólicos y; construir procesos identitarios que permiten comprender la estancia en espacios empobrecidos de la EBPJA. El proceso comprensivo y explicativo de los significados desde el ángulo de la juventud implica, descentrar al agente alumno joven y pobre con el fin de analizar sus

discursos y conocer los referentes simbólicos y materiales que estructuran su estancia en la EBPJA.

3.3 La cultura escolar del Centro de Educación para los Adultos

El proyecto intenta mirar a la escuela sin perder de vista los procesos estructurales y las relaciones que guarda con la comunidad más cercana que le da vida a través de sus propios agentes. De ahí que no baste con *mirar* lo particular, se requiere incluir las articulaciones diversas que establece con problemas de carácter estructural, como es el caso de la pobreza y el poder, así como las relaciones con el contexto comunitario. Para lograr este propósito recupero algunos elementos de la teoría de la estructuración de Giddens (1998) quien plantea “la no existencia de alguna forma de totalidad societaria” ni la primacía del individuo, ni la de lo social, sino “prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo” (Giddens, 1998: 40).

Otro aporte central del autor para el estudio de la vida escolar se relaciona con una de las premisas fundamentales de la EBPJA, la referida a que sus programas deben estar basados en los intereses y necesidades de jóvenes y adultos. La categoría de acción comprendida “como una *duración*, un fluir continuo de conducta” (Giddens, 1998:41) permite analizar los intereses y necesidades a partir del “*modelo de estratificación* del propio ser actuante [que] lleva a tratar el registro reflexivo, la racionalización y la motivación de la acción como conjuntos de procesos inmanentes” (Giddens, 1998: 44). En el primero se registra el fluir de su vida, así como aspectos sociales y físicos de los contextos en los que se mueven; la racionalización comprende “que los actores tienen una <<comprensión teórica>> continua sobre los fundamentos de su actividad y; finalmente, en el plano de la motivación, se comprenden los deseos de la acción, denota un potencial de acción. (Giddens, 1998: 44). Estos elementos permiten analizar los espacios escolares en la vida cotidiana como espacio habilitación y constreñimiento paralelamente.

Por otro lado, una vez delimitado el interés por los agentes, se presentaron dos situaciones en el proceso de delimitación y de abordaje del campo: no me interesaba mirar lo local al margen de las problemáticas sociales en el marco globalizador y de crisis; tampoco interesaba una mirada pedagógica delimitada sólo a lo didáctico, sino desde una perspectiva pedagógica abierta al análisis de lo educativo en donde las implicaciones

políticas y culturales encuentran articulaciones y manifestaciones diversas y cambiantes. Opté por no trabajar lo local aislado de contextos más amplios, sino como un nivel de realidad con procesos determinados y determinantes; asimismo, opté por rebasar una identificación lineal entre educación y escuela. Las decisiones tomadas en el camino fueron: *i*) el reconocimiento de las diversas formas de concreción particular de las políticas macrosociales; *ii*) la posibilidad de mirar a la escuela desde una postura pedagógica abierta que articula otros niveles de realidad como el cultural, el económico y el político; *iii*) realizar el análisis de *los alumnos*, como sujetos cuyos universos simbólicos y mundos de vida son referentes para la construcción de su estancia en la escuela, y por tanto referentes metodológicos de análisis de los procesos educativos; *iv*) el reconocimiento de que hay que buscar los procesos pedagógicos en el borde o en los límites con otras dimensiones del accionar social; y *v*) el análisis de los procesos escolarizados de la EBPJA desde una postura tensa entre la crítica y el reconocimiento de los aciertos. Desde estos referentes ordené el abordaje del objeto delimitado.

3.4 Carácter situado de prácticas pedagógicas

La estancia en los espacios escolares y la construcción de significados son procesos sociales que se explican a través de las acciones e interacciones que en ellos se producen. Se está en la escuela en constante acción e interacción y ellas tienen un carácter constitutivamente simbólico. Las acciones son siempre realizadas en situaciones concretas, como lo señala Woods, “la gente no actúa según sistemas de clase o sociales, sino según situaciones” (1998: 51). Esta afirmación no implica la negación de la estructura social como condición que posibilita la interacción, sino que niega la determinación absoluta de este contexto.

Giddens hace dos aportaciones fundamentales para este estudio: por un lado la “naturaleza situada de una interacción social” y las “sedes a través de las cuales se coordinan las actividades cotidianas de los individuos. Sedes no son meros lugares, sino escenarios de interacción” (1998: 26). De esta manera, realizar un análisis pedagógico de las acciones educativas implica reconocer que la lectura tiene que partir desde los propios márgenes de lo pedagógico, y también una mirada multirreferenciada que recupere otras propuestas analíticas en atención a los diversos niveles de realidad implicados en las

acciones educativas. Así, podemos ubicar el nivel de lo socio-económico, expresado en las diversas formas de pobreza que se han configurado actualmente, en el nivel de lo político, que alude, a las también diversas, formas de uso del poder y en prácticas hegemónicas, así como en aspectos culturales, expresados en “sistemas en interacción de signos interpretables [...] la cultura no es una identidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (Geertz, 1997: 27).

3.5 Negociación de las situaciones pedagógicas

Quizá debamos poner atención a la hipótesis de Coulon acerca de que el “fracaso escolar”¹ es el fracaso de una negociación en la definición de la situación (1995: 88). Definir la situación implica el establecimiento de ciertas reglas y acuerdos sobre la base de la negociación que lleve a establecer el “*consenso de trabajo*” (Goffman, 1997: 22). Los alumnos, los profesores y los directivos son los agentes directos y fundamentales de la definición, por lo que en ésta intervienen sus creencias, roles sociales, expectativas y trayectorias escolares.

Pero la definición de la situación no es única ni siempre la misma. Sucede en interacciones sociales, en escenarios, en contextos particulares y sobre todo se definen a través de sujetos específicos. Para Goffman (2001:25), los actores “proyectan” la definición de la situación en la medida que presentan imágenes de lo que son y como quieren ser vistos, valorados y tratados. En los jóvenes estudiados las imágenes se presentan de diversas maneras y, éstas, efectivamente, se relacionan o derivan en roles en la interacción pedagógica que, al final de cuentas, les permiten negociar la situación, y con ello, establecer el consenso de trabajo. Es por ello que en la definición de la situación se producen aprendizajes de diversa índole: se aprende a negociar en otro contexto, a tomar acuerdos, a disciplinarse frente a una lógica escolar de aprendizaje que, en muchos casos, es diferente a la lógica del aprendizaje en otras situaciones sociales, se aprenden los códigos de la cultura escolar, y se aprenden contenidos académicos. Así, la negociación

¹ La expresión “fracaso escolar” es utilizada por el autor. Existen ya muchos estudios que la cuestionan y se habla de la reprobación y la deserción desde otras nociones como “síntoma cultural”, “exclusión educativa” entre otros.

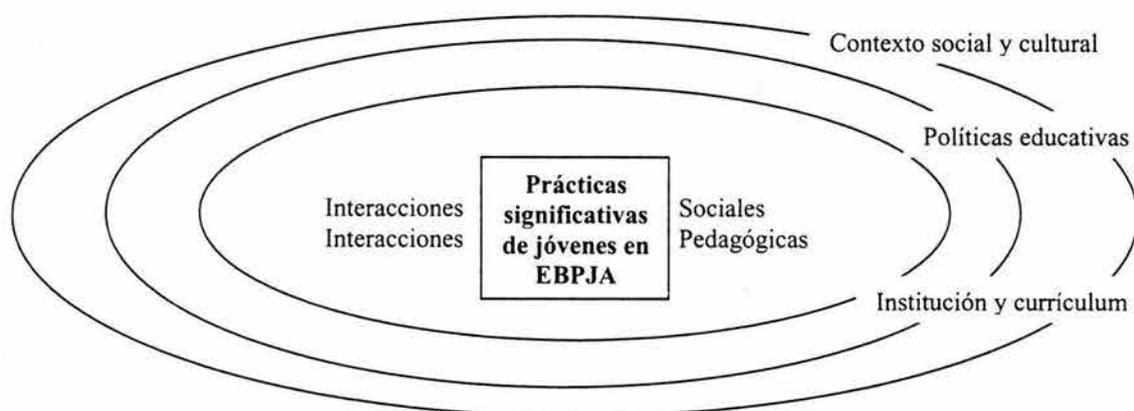
produce aprendizajes; aún más, el éxito escolar depende de esta negociación aunque no necesariamente signifique el aprendizaje de los contenidos programáticos presentados en los temarios, libros, exposiciones de los maestros y tareas. Se puede tener éxito en la negociación y no necesariamente en la apropiación de los conocimientos y habilidades que se intentan generar. De esta manera, éxito escolar y manejo de contenidos no son siempre equivalentes. La definición de la situación es condición de posibilidad del vínculo pedagógico. Éste acontece en buena medida en el ambiente escolar, si bien no es la escuela el único lugar posible. La escuela, el lugar históricamente construido para el aprendizaje y la enseñanza, es convertida por los agentes en mucho más que un lugar de aprendizaje, o dicho en otras palabras, el aprendizaje tiene a la escuela como espacio de múltiples negociaciones. Éstas se dan entre los principales agentes del vínculo pedagógico, los maestros, los alumnos y los directivos pero también entre la escuela y la comunidad, cuyos intereses y problemáticas se expresan a través de los mismos agentes.

El proceso de la negociación es una relación dispar en la que intervienen posturas, roles, expectativas, reglas de la organización escolar, así como las situaciones específicas para las que se da la negociación y sus fines. La negociación está también significada por los diversos usos de poder que hacen unos y otros sujetos del vínculo pedagógico. En este contexto se da la negociación y sólo con ella hay vínculo. Así, definir la situación, negociar o establecer el vínculo son procesos históricos que forman parte de la vida en la escuela y son construcciones colectivas, culturales, en las que el agente alumno tiene un lugar preponderante.

3.6 Escenarios de las situaciones

Para el análisis de las situaciones tomo la definición de Marc y Picard según los cuales la situación designa el “marco y las circunstancias en las que se desenvuelve una interacción”. Distinguen cuatro niveles: el marco como el lugar donde sucede; la temporalidad en la que se inscribe la escena, es decir, la relación que les une, <<el escenario>> del encuentro, la dinámica que los impulsa; el contexto institucional que “determina el rol y el status de los interactuantes, las relaciones que se instauran entre ellos, las normas que ordenan sus relaciones, las obligaciones estructurales que pesan sobre ellos” (1992: 33-34). Con el fin

de mirar lo local considero las siguientes dimensiones para abordar los significados de la EBPJA en los jóvenes



Por su parte, Goffman (1997) aporta en el estudio de la definición de las situaciones al plantear al sujeto como actor que *da* y *emana* formas de presentarse frente a los otros y con ello define situaciones particulares. Las formas en que quiere ser tratado y que los otros lo vean tienen sentido en la medida que el sujeto se presenta a través de su lenguaje hablado y con ello da una imagen de sí, y emana, a través de otros discursos no lingüísticos como las gesticulaciones, otras formas de presentarse ante los otros.

Para el estudio de la escuela se retoma la noción de *sede*, ya mencionada, como *escenario de la interacción*, aunque "los escenarios están también regionalizados según aspectos que influyen mucho sobre el carácter serial de los encuentros y reciben la influencia de éste" (Giddens, 1998: 26). El problema de la institucionalidad de estos escenarios se retoma a partir de la construcción cotidiana de reglas y recursos que estructuran la vida escolar, y de la *dialéctica del poder* de las interacciones en la institución que se desarrollan a partir de la copresencia y de la práctica activa de los agentes.

Una de las interacciones básicas en este escenario, quizá la más rutinaria, es la que se establece entre maestros y alumnos. Esta interacción es mediada por múltiples factores internos y externos a la escuela, expectativas, roles, formas de ser y de presentarse y la tarea principal que los une. La relación maestros y alumnos puede analizarse desde la noción de *encuentro social* entendido como "... una ocasión de interacción cara a cara, que empieza cuando los individuos reconocen que han entrado en la presencia inmediata uno

del otro y que termina con una retirada señalada de la participación mutua” (Goffman, 2000: 43). No se trata de una relación cualquiera, sino de una relación compleja y diversa, ya que es la síntesis de múltiples encuentros e intereses mediados por los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la escuela de jóvenes y adultos la “ocasión” está definida por roles, por formas de ser maestros y alumnos, y por las tareas de enseñar y aprender; asimismo, se encuentra determinada por una gran cantidad de situaciones en donde las tareas centrales, enseñar y aprender, no ocupan siempre un lugar preponderante.

4. Momentos y procesos de la metodología

Las preguntas de investigación son guía fundamental en el proceso, tuvieron algunos cambios a lo largo del mismo, pues encontré que eran muy abstractas y que tienen diversos grados de profundidad en la medida que incursioné en el trabajo de campo. Los cambios sustanciales se centraron en los agentes y las prácticas concretas. Cuanto más acercamiento tenía a los espacios particulares más preguntas surgían y con mayor nivel de profundidad. Así, en el proyecto inicial planteé preguntas muy amplias referidas a nivel del discurso político como ¿Qué relaciones se establecen entre las políticas actuales y las problemáticas sociales? ¿Cuáles relaciones existen entre las políticas internacionales, nacionales y locales? En otro nivel, más cercano a los agentes, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las formas de integración de los sujetos a los programas educativos? ¿Qué esperan de su estancia en ellos? ¿Qué esperan los maestros de sus alumnos? ¿Qué conocimientos han acumulado sobre la práctica pedagógica con personas jóvenes y adultas?

Como puede observarse, las preguntas establecían relaciones diversas con el nivel de las políticas y con los sujetos, pero fue hasta el acercamiento a los discursos y al trabajo de campo que se determinaron las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se expresan localmente las tensiones del campo de la EBPJA?
- ¿Quiénes son los sujetos que acuden a los espacios gubernamentales?
- ¿Cómo viven los sujetos los procesos de institucionalidad?
- ¿Cuáles son los condicionantes de la práctica docente con personas jóvenes y adultas?
- ¿Desde qué referentes construyen los significados de la educación básica?

Estas preguntas orientaron el trabajo documental, pues suponía que tenía un conocimiento de los jóvenes y que sus formas de estar en la escuela estaban definidas sólo

por un interés de certificar. Contrariamente encontré que: los jóvenes toman roles diversos, negocian las normas, conviven con la cultura escolar, sus expectativas son de muy largo alcance y que se relacionan con otro tipo de aspectos en sus vidas.

La metodología fue comprendida como una lógica de construcción particular que se construye en momentos diversos: desde el momento en que se define un campo de análisis se plantean preguntas de investigación, se delimita un campo, se establecen objetivos, se justifica, se problematiza, se configura, aunque con carácter preliminar, un planteamiento metodológico. Las formas en que se construye el problema se relacionan directamente con posturas epistemológicas que implican poner de manifiesto los diferentes niveles desde los que se ve el problema. Otro momento metodológico se refiere al abordaje mismo del campo, la aproximación a los debates teóricos, el diseño e implementación del trabajo de campo, el análisis de datos, la elaboración del informe final.

4.1 El trabajo de campo

Con el intento de documentar las preguntas y establecer coherencia entre el problema, las preguntas y el tipo de diseño de investigación (Lankshear, s/f: 2) elegí el estudio de caso único como el diseño más apropiado para tratar a profundidad los significados que los sujetos construyen en torno a la educación básica. Los criterios para la elección de la escuela de estudio fueron que: perteneciera a un espacio gubernamental, brindara los servicios de primaria y secundaria, se ubicara en zona urbano marginal, tuviera estabilidad –ya que muchas desaparecen con facilidad- y que se tuviera acceso a ella para realizar el estudio. Elegí un Centro de Educación para Adultos (CEPLA) de la zona norte del estado de México, trabajé por un periodo corto -de cuatro meses- en cuatro Misiones Culturales, sólo con carácter referencial.

Los instrumentos de para la recopilación de datos fueron: la entrevista semiestructurada, cuyos contenidos fueron guiados por las preguntas antes señaladas pero siempre abiertos a otro tipo de expresiones que emergieran de los sujetos y fueran significativas para la investigación; y observación en diferentes momentos de la vida escolar, básicamente en el aula, sin descartar eventos y situaciones importantes de la vida cotidiana de la escuela; el diario de campo fue una herramienta central que permitió, contrastar datos, comparar opiniones, triangular y completar información. Realice catorce

entrevistas a profundidad a alumnos, siete a maestros y maestras, y una al director, ocho observaciones en el aula sin importar el nivel educativo, grado o tipo de contenido, pues lo que interesó fueron las formas diversas de estar de los alumnos, las relaciones que establecen con prácticas docentes y las relaciones que construyen entre pares, con el conocimiento y con la institucionalidad. A lo largo del contacto con la vida escolar acontecieron eventos, situaciones problemáticas que requerían discusión grupal para la toma de decisiones, reuniones de profesores, convivios, talleres a maestros, conferencias, eventos de clausura de cursos, actividades cívico sociales, desfiles, “acontecimientos críticos” (Woods, 1996), visitas de autoridades como supervisores, etc., que fueron fuente fundamental para contextualizar y conocer más a la escuela y sobre todo a los sujetos. Materiales didácticos, cuadernos de planeación de las docentes y cuadernos de los alumnos fueron otras fuentes ricas de información.

4.2 Tensión entre el distanciamiento y la aproximación

Esta forma de trabajo trajo consigo la tensión entre el distanciamiento y la participación. La estancia en la escuela me llevó a establecer de compromisos diversos como compartir materiales de debates actuales en la EBPJA, coordinar talleres con los profesores; apoyar en la organización de eventos; pero sobre todo a un compromiso de carácter ético con las problemáticas planteadas sobre todo los docentes – tal vez por la práctica docente que yo misma desarrollo-, en las entrevistas y en pláticas informales. Así, la tensión entre el distanciamiento y la participación implicó no perder de vista el papel del investigador, las atribuciones y roles que se juegan en una estancia prolongada; pero también impidió el paso indiferente por situaciones y contactos.

Una implicación fuerte es la conciencia de momentos, referentes y ámbitos de la interpretación. No basta con señalar el lugar común de la investigación de corte cualitativo como una tarea de interpretación o bien como una investigación interpretativa (Erickson, 1997: 196). En el proceso de investigación cualitativa se enfrentan diversos momentos y referentes de interpretación, por ejemplo, se interpretan las palabras de los otros, acciones y situaciones, imágenes, deseos, necesidades, intereses y expectativas, interpretación proveniente no sólo del cuerpo teórico, sino de las posturas éticas, políticas y afectivas del investigador. Esta interpretación está presente desde el proceso mismo de recolección, es

precisamente la que lleva a la profundización de ciertos datos, significa como importante algún hallazgo y lleva a la necesidad de conocerlo mejor.

Otro momento particular es el trabajo de codificación, de identificación de temas o patrones emergentes (Bertely; 2000: 67) y el desarrollo categorial. Estos temas o patrones surgieron del análisis de las transcripciones de entrevistas y registros de observación, del diario de campo que trataba de recuperar las múltiples charlas informales y observaciones en actividades diversas. En coherencia con el análisis de los procesos escolares en que opera la EBPJA en estos espacios, resultaba importante observar de manera particular aquellos rasgos que permitieran conocer la postura o el sentido de la participación de los alumnos en estos procesos. De esta manera, por ejemplo, llamó mucho mi atención el uso de uniforme en una escuela de esta naturaleza y supuse que habría un rechazo total, que era asumido como una imposición sin aceptación o sentidos de otra índole. Sin embargo, a lo largo del trabajo pude conocer su significado para maestros y alumnos en una escuela de este tipo, cómo su uso pasa por procesos identitarios, de pertenencia a grupos, ligados a roles educativos “*que vean que soy estudiante*” señalaba una señora; o bien se usa como un recurso de control, de evaluación, de negociación por parte de la comunidad escolar. De ahí mi argumento referido a que la construcción de significados y cultura escolar son dos aspectos de un mismo proceso educativo, que define en mucho la estancia y permanencia de los alumnos en estas escuelas.

La recurrencia de algunos aspectos como por ejemplo, las redes familiares, la trayectoria laboral y la experiencia de exclusión escolar, me permitieron analizar lo que denomino *referentes de significados locales en torno a la educación*. Con ello trato de argumentar que las necesidades e intereses de la población pasan por otros entramados de significado que impactan el acceso a los programas de EBPJA y que funcionan como estructuradores de los sentidos de los agentes durante su estancia en la escuela.

Así, el carácter permanente de la interpretación, permite analizar la propia mirada, poner en juego las categorías teóricas usadas. Construir los patrones que emergen de los datos empíricos, así como reflexionar sobre las posturas adoptadas, por lo que distanciamiento, participación e interpretación forman parte del mismo círculo de producción de conocimiento en esta perspectiva.

4.3 Acceso y salida del campo: el contacto con “los investigados”

Fue tan difícil entrar a la escuela como salir y poner fin al trabajo de campo. En este caso, la forma en que establecí los contactos iniciales con los sujetos de la escuela definió en gran medida las formas de relación que se establecieron para posibilitar una entrevista o una observación en el lugar íntimo de maestras y alumnos en el aula, y profundamente íntimo de sus deseos, problemas insatisfacciones y apuestas de sus proyectos de vida.

Sobre todo, las entrevistas con los docentes y el directivo fueron inicialmente difíciles en la medida que se identificaba una relación evaluativa de mi parte, ya que, por razones ajenas al proyecto, el primer contacto fue a través de los supervisores. La recopilación de información fue un proceso que pasó de recoger información muy formalizada, en donde los docentes se esforzaban por mostrar las partes aceptadas de su labor, a entrevistas de mayor reflexión, profundización, de explicitación de desacuerdos entre la comunidad escolar, hasta la posibilidad de entrar a sus clases a observar y mirar cuadernos de planeación didáctica, cuadros de calificaciones, considerados por ellos como objetos muy personales.

Un reto mayor fue el acercamiento a los jóvenes, hombres y mujeres de entre 15 y 19 años mayoritariamente, que no tenían confianza por diversos argumentos en una triple figura que yo representaba: maestra, adulta, mujer. Inicialmente el contacto fue forzado por los docentes y el directivo quienes señalaban a quien entrevistar con criterios como “el que más ha avanzado”, “el mejor alumno”, “los peores”; los jóvenes accedían obligados. Cuestionaron mi presencia, indagaron acerca de porqué a ellos, del para qué de la información, de si podían ser sinceros, hablar “como nos gusta” durante la entrevista, o bien mostraron desinterés y enfado en los primeros contactos. Mi presencia cotidiana en la escuela, la participación en actividades diversas como convivios, organización de actos cívicos, me permitieron los primeros acercamientos con los jóvenes. Posteriormente compartimos fotografías y videos tomados en estos eventos que llamaron mucho su atención; participar en la organización de un desfile de modas que alteró la vida escolar en su conjunto e incorporó a toda la comunidad en su organización, posibilitó ya el contacto directo sin la intervención de los docentes; a partir de ese momento hubo todo tipo de contactos que favorecieron las entrevistas, las charlas informales, así como las observaciones en las clases.

4.4 Análisis de datos

Si bien el análisis está presente a lo largo de toda la investigación, tiene diferentes exigencias en el proceso metodológico. En este apartado me refiero propiamente al análisis de datos empíricos. El desarrollo y sistematización de las notas de campo, la realización de observaciones y entrevistas, e incluso su transcripción, van acompañados de observaciones que permiten apuntar ya elementos para el análisis en estrecha vinculación con las preguntas y propósitos de la investigación. El análisis de datos tiene propósitos metodológicos de identificación de temas o patrones empíricos, identificación de relaciones, categorización, descripción y argumentación. En un afán de conocer modelos de análisis para los referentes empíricos, se encontraron coincidencias, similitudes y diferencias, diversas metodologías y modelos como son los propuestos por Spradley (1980), Strauss (1988), Strauss y Corbin (1990), Taylor y Bogdan (1998), y -sin aportar un modelo en sí mismo- Woods (1998) y Bertely (2000), hacen importantes apuntes para el proceso de análisis.

En este marco, algunos elementos centrales para la construcción de un modelo de análisis giran en torno a la construcción categorial, el uso de la teoría y el papel de la inducción y de la deducción, así como la necesidad de contextualizar los datos, y, finalmente, el reconocimiento de la visión del analista en todo el procedimiento.

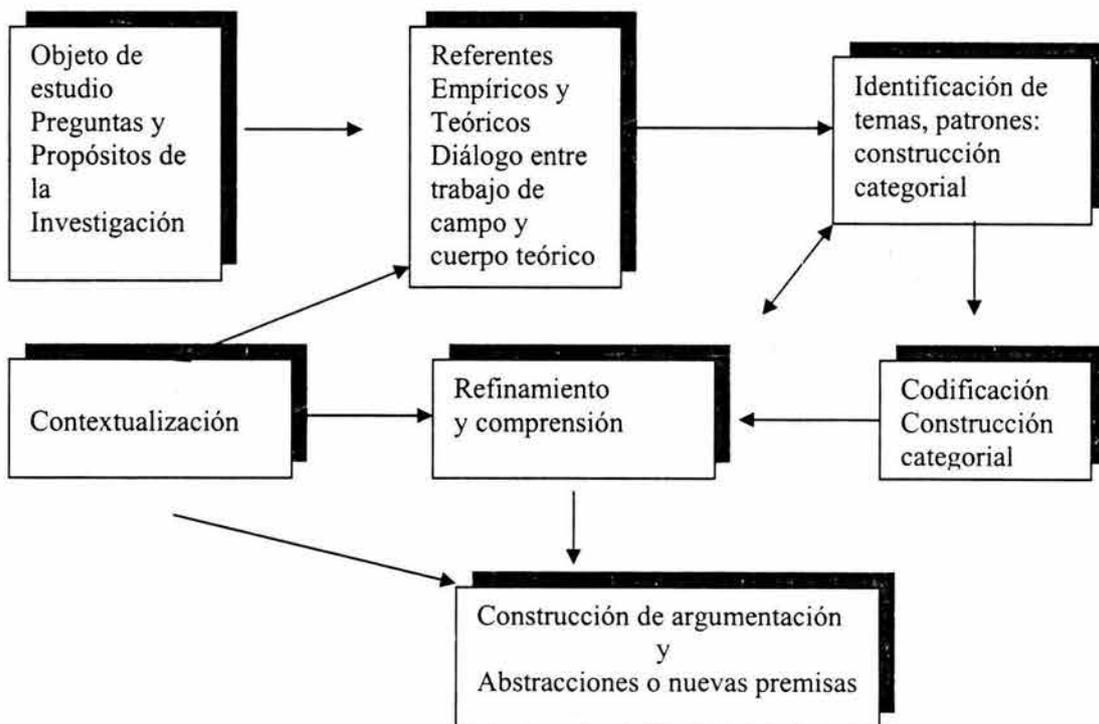
Algunos de los modelos consultados privilegian la lógica de la inducción, como es el caso del método de la Secuencia de Desarrollo de la Investigación de Spradley (Citado en Rodríguez, Gil y García, 1996: 220-236), quien propone un proceso que parte de la identificación de dominios en las transcripciones o análisis temático; al análisis taxonómico en donde se busca analizar el tipo de relación que guardan las categorías identificadas con los términos que utilizan los informantes; análisis de componentes que se basa en los contrastes entre los términos; y finalmente, análisis de temas que implica una lectura holística.

Por su parte, Taylor y Bogdan –basados en Glaser y Strauss- señalan desde la Teoría Fundamentada, una tesis metodológica: que el enfoque de análisis se orienta hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian. Otra tesis más, -a diferencia de Glaser y Strauss-: interesa la comprensión de los escenarios o las personas en sus propios términos, lo que se logra mediante la descripción y la teoría

(Taylor y Bogdan, 1998: 159). Según estos autores, el proceso se centra en tres etapas: identificar tema y desarrollar conceptos o proposiciones; codificación de datos, el refinamiento de la comprensión del tema de estudio; y finalmente, comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. De esta manera afirman que

Los datos nunca se explican a sí mismos. Todos los investigadores se abrevan en sus propios supuestos teóricos y en sus conocimientos culturales para extraer el sentido de sus datos (Taylor y Bogdan, 1998: 176).

El procedimiento del análisis de datos tuvo diversos momentos que presento en el siguiente esquema; los aspectos que lo integran no mantienen una secuencia lineal, por lo que fue posible encontrar más de una relación



De manera central, la identificación de temas o patrones empíricos se desarrollo como lo muestra en siguiente cuadro

Cuadro 1. Temas empíricos

Patrones o categorías	Abstracciones
Familia: ayuda, compromisos de género, relaciones generacionales, valores.	Redes familiares
Trabajo: espacio de construcción de conocimientos diversos; espacio de construcción de expectativas, razones, motivaciones y deseos de estar en la escuela.	Práctica de construcción de recursos Recursos negados
Experiencias de exclusión escolar: Trayectorias desconocidas. Conocimientos negados. Referente de constitución de deseos, intereses y expectativas.	Recursos negados Extras simbólicos
Interacción maestros –alumnos: Diversidad en estilos docentes. Desconocimiento de recursos de los alumnos. Visiones: de alumnos/maestros.	Estilos docentes Contornos de la práctica docente Interiorización del estigma
Procesos institucionales y alumnos: Reelaboración local de programas. Negociación de reglas. Acatamiento de reglas. Producción y creación de recursos.	Intervención curricular condicionada Estrategias de estancia en la escuela

Debido a que la descripción es interpretación (Geertz, 1977) y que en ella existe ya una ordenación particular de quien observa o registra los datos, la dificultad de describir un espacio educativo a partir de observaciones, historias y relatos de los entrevistados exigió reconocer que los espacios físicos representan mucho más que “infraestructura material”; significan formas de relación, despliegan acciones.

Una herramienta metodológica muy importante en este análisis fue la triangulación, la que tiene diferentes objetivos y adquiere diversas formas. En este trabajo la use para contrastar y profundizar. Se realizaron triangulaciones a partir de los agentes, es decir contrastando lo dicho por los alumnos, profesores y directivos; de espacios, comportamiento en el aula, en otros espacios escolares y fuera de ellos; de momentos contrastando, por ejemplo, el comportamiento o el discurso de un mismo alumno en diferentes circunstancias.

La lógica de construcción y abordaje de mi objeto de estudio me llevó a reflexionar acerca de la postura epistemológica, el replanteamiento de preguntas iniciales de investigación, la delimitación de los objetos investigados, la incorporación de diversos niveles de realidad, como el político y cultural para el estudio de lo pedagógico, la articulación de diferentes dimensiones de realidad, local y nacional, particular y general, que permitieran la lectura de lo local sin perder de vista los procesos estructurales de la sociedad, las relaciones tensas entre el distanciamiento, la participación y la interpretación, la necesidad de cuerpos teóricos diversos que, sin caer en eclecticismos ciegos, fueran suficientemente flexibles para atender las particularidades de los aspectos encontrados y para analizar los referentes empíricos. Ello me permitió la construcción de un campo de estudio, la problematización, la planeación de un diseño flexible para abordarlo, la definición de técnicas para la recopilación de datos, la elaboración de instrumentos y la propuesta general para el análisis de los referentes empíricos.

CAPÍTULO II

El agente de la EBPJA en un campo de tensiones

Mi interés por estudiar el caso de una escuela de educación básica para jóvenes y adultos considera la necesidad de analizar aquellos aspectos estructurales de la educación básica que no se realizan en el momento mismo de la práctica cotidiana, que se desarrollan en otras dimensiones sociales. En ellas, hay posturas y debates en torno al campo de la EBPJA que me permiten desarrollar el argumento de que es un campo de tensiones. Fundamentalmente definido por acciones aceleradas de primaria y secundaria e intentos por vincular lo básico a otras esferas de la vida de las personas y de procesos sociales inclusivos. Las tensiones tienen formas de expresión en discursos abiertos de educación y presupuestos reducidos; nociones del agente de la EBPJA participativo y como recurso humano para la producción; posturas pedagógicas abiertas y prácticas verticales y; propuestas de una educación para la construcción de sociedades democráticas y prácticas tradicionalistas.

Este capítulo tiene dos propósitos: dibujar el escenario político y conceptual en el que se debate la EBPJA en la década de los noventa del siglo XX y mostrarla como un campo de tensión a través de las políticas nacionales e internacionales, presupuestos educativos, efectos de las crisis, tensiones entre la exclusión escolar y la EBPJA y las nociones de agentes educativos.

1. La educación como medio para la equidad social

La educación es un campo que está implicado de diversas formas en la vida social. Existe una expectativa positiva acerca de lo que la educación puede hacer en la vida de las personas y sus consecuencias sociales, por ello se constituye como un espacio político en el que las problemáticas sociales, los intereses de clase y las diversidades culturales constituyen los contenidos educativos; espacio donde los sujetos son muy diversos y sus relaciones pedagógicas están mediadas por posturas de poder al interior de sociedades concretas.

La educación como un derecho de toda la población y su relación directa con otros niveles de la vida ha sido una política desde hace ya varias décadas. Durante los noventa se ha seguido insistiendo en este sentido, pero con significados muy particulares que se

inscriben en las políticas modernizadoras y en el proyecto de educación neoliberal. La declaración mundial sobre educación, realizada en Jomtien Tailandia, señala: “Cada persona, o -? niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (Comisión Interagencial, 1990). Estas necesidades tienen o tendrían el propósito de seguir aprendiendo y seguir viviendo con base en los aprendizajes efectivamente logrados (CREFAL/UNESCO/INEA/CEAAL, 1998:17).

Como puede observarse ya no se trata sólo de que el gobierno abra las oportunidades educativas, sino de que la población esté en condiciones de aprovecharlas. Esto implica que se tengan satisfechas otras necesidades básicas, incluso de carácter biológico, para poder acceder a la escuela o a la educación formal con mejores condiciones para lograr esos aprendizajes efectivos. Sin embargo, para la población en estado de pobreza es difícil tener la educación escolarizada como una de sus expectativas y prioridades de vida, justamente porque no responde a sus necesidades e intereses. Lograr aprendizajes y conocimientos depende tanto de las condiciones de vida de la población, como de las características de los programas que implanta el gobierno, por ello, calidad educativa y calidad de vida son parte de un sólo propósito social; al mismo tiempo que condiciones de acceso a los programas y los aprendizajes efectivamente logrados no pueden verse separadamente.

En países como México, en los que la desigualdad ha sido elemento estructural de las formas de organización social, la educación es un campo de lucha de intereses diversos ante la emergencia de condiciones sociales como la pobreza y el llamado “rezago educativo”. La desigualdad social implica a la educación, compromete sus fines sociales y produce propuestas pedagógicas desiguales. La mediación gubernamental y la falta de participación social en la definición de proyectos pedagógicos, son aspectos estructurales tanto del carácter hegemónico como del carácter compensatorio que adquiere la educación dirigida a población en condición de pobreza. Este carácter compensatorio significa “equilibrar a desiguales, nivelar en relación con un parámetro o de resarcir una carencia o un daño” (SEP, 1995:134, citado en Torres y Tenti, 2000:15-16). La realidad de los programas educativos muestra los límites y las implicaciones de esta tendencia. Equilibrar a sujetos desiguales por la vía educativa implica el reconocimiento de las diferencias y los

parámetros desde los cuales los sujetos serán equilibrados: participación ciudadana, producción, acceso a bienes materiales y de conocimiento.

La discusión sobre si las prácticas gubernamentales de educación básica consideran o no a los sujetos destinatarios ha generado importantes debates en toda la región latinoamericana. Para 1987 se señalaba que la educación básica era “ajena a las realidades nacionales. [que] “Sus respuestas no están vinculadas significativamente con las necesidades reales de las personas” (Picón y Schugurensky, 1987: 9). Las críticas más representativas han sido sobre el carácter compensatorio, los modelos educativos, los fines academicistas, ya que “sus referentes principales son los contenidos programáticos estructurados a base de disciplinas del conocimiento” (Picón y Schugurensky, 1987: 10), el agotamiento del modelo general de atención (Schmenlkes y Kalman, 1994) y los bajos resultados. Cada una de estas críticas abre un campo de análisis que va desde las políticas educativas hasta las prácticas pedagógicas, sobre la base del reconocimiento de una educación inclusiva que posibilite la construcción de respuestas significativas para la población demandante orientada a participar en una sociedad democrática.

En el caso estudiado, se identifican con nitidez estas tensiones al ser un campo marginal en las políticas estatales y al sostenerse por prácticas educativas desarrolladas con desencuentros entre las propuestas escolares y las trayectorias de los jóvenes; con lo que se particulariza, de esta manera, una generalidad en el campo, su carácter marginal y compensatorio.

El estudio realizado bajo la coordinación de Messina en trece países de América Latina, entre los que se encuentra México, muestra, como ejemplo de estas tensiones, que en la región todavía existe una identificación de educación básica con prácticas gubernamentales ligadas a la acción compensatoria en la alfabetización, primaria y secundaria, y que la posibilidad de una educación “orientada a facilitar el desarrollo de los individuos y de las comunidades” [...] “constituya [e] una aspiración antes que una realidad para la región” (Messina, 1993: 172). Schmelkes señala la necesidad de “descartar la posibilidad de programas masivos de educación básica de adultos, y sustituir esta noción por una visión más local: modelos flexibles que respetan al adulto en tanto tal, su cultura, sus conocimientos, y que, con él, construyan y definan los requerimientos educativos del proceso de transformación deseado (1994). Las tensiones se centran en las formas de

conceptualizar a la EBPJA desde los discursos de la pobreza y la inclusión social, las prácticas políticas internacionales y gubernamentales, y las prácticas locales.

La separación de la EBPJA de otros niveles educativos, así como la separación entre los conocimientos teóricos y la práctica social de los sujetos, limita en gran medida la eficacia de los programas al aislar al sujeto de los roles sociales y culturales en los que sus intereses y necesidades educativas adquieren sentido: trabajadores, con experiencias de exclusión escolar, jóvenes, hombres y mujeres. La práctica social de los agentes y su transformación en práctica pedagógica es un aspecto al que diversas investigaciones aportan desde áreas como las matemáticas (Ávila y Waldegg, 1997; De Agüero, 2002), la alfabetización (Kalman, 2000, 2001; Méndez, 1997, Hernández, 2003) y la participación social (Ruíz, 2000). Así, mientras las políticas apuntan a mantener el carácter compensatorio, la producción en el campo de la investigación pone de manifiesto otros fines sociales, y propuestas pedagógicas concretas que posibilitan la reorientación de la EBPJA. Además, la riqueza de estos aportes radica también en las posibilidades sociales a las que puede contribuir, es decir al *empoderamiento*² de los agentes, que es, finalmente, una aspiración de una EBPJA alejada del carácter compensatorio.

2. Educación y política educativa en el marco globalizador

El contexto de las economías y las sociedades globales impone relecturas de los procesos educativos para población con escasa o nula escolaridad debido a que las relaciones internas de los países se reconfiguran, particularmente en América Latina, en un entorno adverso para los grupos desfavorecidos. En este marco globalizador, el crecimiento económico de América Latina que entre 1945 y 1980 fue de 5.5 por ciento, descendió a 2.7 por ciento entre 1990 y 2002 (La Jornada, 2002: 59), mientras que, según estimaciones de organismos internacionales, la pobreza creció, a un 57 por ciento, es decir 300 millones de personas (Rivero, 2000: 72).

Un problema estructural puesto en juego en este contexto está representado por las relaciones que guarda el Estado con la sociedad como un vínculo conflictivo que define en gran medida las políticas públicas en materia social. En la transición de un Estado

² Se entiende el empoderamiento como “ la toma de poder, autonomía, habilitación y puede definirse como el proceso a través del cual las personas y las comunidades aumentan el control sobre sus propias vidas y sobre las decisiones que los conciernen” (Méndez, 2001)

intervencionista y benefactor a su achicamiento, el papel estatal se ha definido por la aplicación de la lógica del mercado, el enorme endeudamiento con países industrializados, la baja en los fondos destinados a los programas de política social; a lo que se añade el pago de la deuda externa, cuyo “nivel ha sido tan elevado que los países ya no pueden pagar el principal, sino que piden reestructuración y pagan intereses” (Noriega; 1996:25).

Las crisis económicas, el desempleo y el subempleo, el abandono diferencial del sector estatal (Schugurensky, 1994. Citado en Torres, 1996:165), el deterioro del medio ambiente, la influencia del narcotráfico, la falta de seguridad, la crisis de valores, expresan apenas, algunos problemas que enfrenta la sociedad al iniciar el siglo XXI. En este contexto resurge el discurso del capital humano depositando ahora en la educación nuevos y ancestrales requerimientos. Educar para: la democracia, la formación de la ciudadanía, el desarrollo de valores, mejorar el medio ambiente, la superación de la pobreza, elevar la calidad de vida, entre otros, resultan tareas complejas que es necesario analizar. Este discurso no necesariamente significa lo mismo si es expresado por el gobierno, cuyas connotaciones y falta de desarrollo y apoyo de estrategias concretas, lo dejan en la retórica; o bien si es rescatado como posibilidad para superar los problemas de grupos de población en condiciones degradantes de vida, cuya viabilidad ha sido demostrada por micro experiencias y discursos emancipadores (Schmelkes, 1990; Messina, 1995; OEA, 1983, Giroux, 1993; Freire, 1996) que no han tenido eco suficiente en las políticas públicas.

El campo de las políticas internacionales muestra también diversidad y contradicción en las formas de concebir la EBPJA y las recomendaciones que de ellas se desprenden. Las políticas están elaboradas por sujetos concretos: organismos internacionales que no son homogéneos, pero sí hegemónicos; sus diversas posturas condicionan financiamientos, orientan las políticas regionales con base en las reglas que marca el orden mundial. Sujetos como el Fondo Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial tienen propósitos económicos y políticos en tanto instituciones bancarias. Por ejemplo, el Banco Mundial otorga asistencia a programas “orientados hacia el financiamiento de proyectos que se elaboran de acuerdo a los lineamientos vigentes para el desarrollo a nivel mundial” (Zogaib, 1997: 102); la misma autora señala que hacia los noventa dicho organismo amplía sus temas de asistencia, entre los que se encuentra la educación, y señala, como uno de sus criterios, que “los gobiernos de los países solicitantes

tengan capacidad de cubrir los costos ordinarios que los programas generen y cuenten con instituciones hábiles para ejecutarlos”; pero el argumento fundamental para gastar en programas educativos es precisamente “la consideración de que es una inversión productiva en capital humano” (Zogaib, 1997: 105).

Otro rasgo problemático de las políticas educativas es la evidencia de los límites de un modelo de gestión que se caracteriza por la alta centralización y burocratización; en la EPBJA se ha manifestado a través de problemas como: la atención a zonas urbanas en menoscabo de las rurales e indígenas; la competencia de las instituciones por las cifras; la falta de colaboración; la duplicidad de esfuerzos, entre otros. Esta situación plantea la necesidad de buscar otras formas de concebir, administrar y organizar estos servicios educativos. Un intento por avanzar ha sido la política de descentralización educativa, sin embargo, más allá de cuestionar qué se entiende por descentralización, sus prácticas ponen de manifiesto los límites cuando chocan con relaciones ancestrales de poder –sindicatos, instancias administrativas, organizaciones populares- que además exigen el desarrollo de una cultura de la participación que, por cierto no surge por decreto, si bien resulta ya un avance que ésta exista en la legislación de 1993. Se trata así de la búsqueda de estrategias que llevan a ubicar los siguientes elementos de impacto para el campo de estudio: la necesidad de que las entidades federativas tengan un papel protagónico en la definición de sus políticas educativas, el reconocimiento de la interinstitucionalidad y la intersectorialidad, y del apoyo y enriquecimiento de espacios tanto del gobierno como de las organizaciones civiles. En diversos documentos se plantea como desafío y a la vez como estrategia el cambio en la institucionalidad lo que implica reformular los espacios o lugares educativos. Mientras algunos se siguen centralizando en los lugares tradicionales y formalizados como la escuela (Banco Mundial, Jomtien), otros los abren hacia la sociedad educativa, desde nociones como la alternancia (Delors, 1996).

Un aspecto fundamental que articula el problema de la gestión, es la participación y la redefinición del principio de la solidaridad, que actualmente se mantiene en la Ley General de Educación en su Artículo 43. La importancia que ha cobrado el discurso de la participación tiene que ver con la necesidad de que, vía la escuela y la educación, se forme a los ciudadanos y, en esa medida, se fortalezca a la sociedad civil y la democracia. Asimismo, la flexibilidad y la diversidad como principios que organizan los discursos

tienen connotaciones específicas y contradictorias: mientras para algunos estos principios forman parte de las políticas incorporacionistas y de asimilación de los pobres al desarrollo económico y social; para otros, la diversidad tiene que ver con propuestas educativas que toman la multiculturalidad (Mc. Laren, 1998: 11) como principio ético, político y pedagógico, de manera que a la pregunta de cómo construir programas, políticas y estrategias educativas le antecede el cuestionamiento acerca del proyecto de sociedad para el que se forma a los agentes sociales y las condiciones de su participación.

Ha sido un error histórico de las políticas separar la EBPJA de la educación escolarizada para niños y adolescentes. Establecer vínculos diversos, por ejemplo, entre los roles de padres y madres, la posibilidad de aprendizaje conjunto, relaciones entre generaciones, así como vínculos con las instituciones ha sido una posibilidad perdida. Existen estudios que resaltan al sujeto desde condicionantes sociopolíticos y económicos pero sin “destacar suficientemente los vínculos con el sistema educativo” (Rivero, 1998: 22); el autor observa que esto se explica por “el accionar aislado y con determinadas actitudes ante lo escolar y lo público”. Adicionalmente, Osorio señala que es precisamente este vínculo una de las metas planteadas en el campo de la educación de adultos (1996: 53).

No se ha estudiado lo suficiente ni se ha asumido que la EBPJA se gesta y desarrolla en relación con el estado que guarda actualmente la educación regular o para niños. Así, por ejemplo, aspectos cruciales, como la reprobación y la expulsión de los jóvenes, definen la estancia de éstos en los procesos escolares de EBPJA; estos aspectos se sitúan sólo en el aumento de la población de escasa o nula escolaridad, pero no se reconocen las trayectorias complejas que los agentes traen en términos de experiencias educativas de exclusión escolar. Paradójicamente, los espacios de la educación para niños y adolescentes y la educación de adultos, no comparten espacios de colaboración institucional; tampoco impactan a la EBPJA los aciertos que han reformado a la educación básica para niños. No se trata sólo de compartir instalaciones sino de cómo los espacios educativos incorporan roles diversos de los sujetos, madres-educadoras-educandas, hijos educandos-educadores, que pueden ser potencializados a través de programas abiertos de EBPJA. Los agentes no existen en abstracto sino en circunstancias, roles y contextos

específicos, uno de los cuales se sitúa en las relaciones que se entablan con la escuela como medio de socialización y sus potencialidades de transformación.

3. Crisis educativas y EBPJA

En México, como en la mayoría de los países de América Latina, los rasgos de la educación y de la escuela impactan de manera considerable el campo de la EBPJA. Los procesos internos de los sistemas educativos básicos producen exclusión social y, al mismo tiempo, se presenta la EBPJA como acción compensatoria para combatir lo que el mismo sistema produce. Con esta situación la EBPJA parece estar en un campo de tensión entre la producción y el combate de la exclusión escolar y educativa. Varios son los polos de esta tensión.

3.1 Presupuestos educativos

La reducción en el financiamiento a la educación, como efecto de las crisis financieras (Noriega, 1996:234), ha afectado a la EBPJA de diferentes formas: por un lado en el crecimiento de población joven y adulta sin educación básica que exige programas pertinentes y eficaces que les permita mejorar su vida; por otro lado, los recortes presupuestales han afectado a la EBPJA al disminuir el presupuesto asignado a este nivel educativo, ya de por sí mínimo. Una muestra de ello es la evolución de los presupuestos del INEA en la década de los noventa, institución rectora en este campo en México

Cuadro 1.

**Evolución del presupuesto SEP/INEA 1990-2000
(Cifras en millones de pesos constantes de 2001)**

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
INEA	1,207.0	1,333.6	1,556.7	1,716.6	1,951.6	1,572.8	1,572.5	1,656.6	1,845.0	1,819.4	1,973.0
SEP	101,155. 3	121,002. 7	141,352. 6	165,031. 8	186,448. 1	164,563. 5	170,527. 7	184,034. 0	208,887. 5	216,855. 8	234,102. 0
INEA/SE P (%)	1.19	1.10	1.10	1.04	1.05	0.96	0.92	0.90	0.88	0.84	0.84

FUENTE: INEA, Dirección General de Planeación, Programación y presupuesto. SEP, Estados financieros consolidados. Julio, 2002.

Los bajos presupuestos revelan el carácter marginal de la educación de adultos en el marco del sistema educativo nacional; ponen de manifiesto su carácter compensatorio y cuestionan las posibilidades reales de asumir los compromisos manifestados en relación con la reducción de los índices de “rezago educativo”. El INEA señala que durante el periodo 1995-2000

...en términos absolutos aumentó el número total de personas en condición de rezago, de 23.6 millones a 34.4 millones en el mismo periodo, incremento que se origina, entre otros factores por la baja eficiencia del sistema escolarizado y los limitados recursos destinados a la educación de adultos (INEA, 2001).

Una de las perspectivas que se abren hoy en día es la propuesta de la optimización y diversificación de las fuentes de recursos en los niveles tanto financiero como pedagógico. Argumentos a favor han sido sostenidos en diferentes espacios (Pieck, 1994: 214-215; Reunión Nacional Preparatoria a la Reunión Subregional de Seguimiento a CONFINTEA³ V) y sugieren asimismo que una forma de rebasar la retórica es la diversificación y explicitación en el plano de la gestión educativa. Abrirse a la intervención de la sociedad civil y saber gastar los recursos parecen ser los dos puntales que sostienen las propuestas educativas actuales; resulta evidente, sin embargo, que también es fundamental incrementar los presupuestos gubernamentales.

3.2 Rasgos orgánicos entre crisis sociales y crisis educativas

A esta tendencia en las políticas se suma el deterioro del salario de grandes sectores de la población, las problemáticas propias del sector educativo como sistema y las de la educación como proceso social y cultural. Tedesco (1991: 9-10) ubica como rasgos de la crisis: el incremento en los índices de repetición y fracaso escolar, especialmente en la escuela básica; la interrupción de incorporación de los hijos de familias de sectores populares a niveles postbásicos del sistema educativo; el aumento en la diferenciación interna del sistema educativo; el deterioro de la calidad de la educación y; la concentración

³ Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Hamburgo en 1997.

obligada de esfuerzos y energías en los problemas de coyuntura, abandonado las decisiones de mediano y largo plazo, el lugar donde se ubican las principales decisiones educativas. Puiggrós (1995a: 42) advierte los siguientes síntomas de carácter orgánico de la crisis: crecimiento de subculturas y lenguajes particulares en una franja de la niñez y la adolescencia abandonadas; la discapacitación laboral en todos los niveles educativos; las dificultades crecientes para la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura; la brecha existente entre el lenguaje básico de la escuela y los nuevos lenguajes; la caducidad de normas, valores, rituales y simbologías que organizaron durante un siglo la educación media; la ignorancia que tienen los estudiantes sobre la historia nacional y universal; la existencia, entre los adolescentes y los jóvenes, de formas fundamentalistas de explicar la vida y ordenar los propios valores; la insuficiencia de espacios que sustituyan la función que cumplían, en otro tiempo, la familia, el colegio, el club, el local partidario o el barrio; la incapacidad del discurso adulto para convocar a los jóvenes

Un rasgo más es el referido a las relaciones que guardan la baja calidad educativa y los procesos de exclusión escolar que impactan a la EBPJA al promover la deserción y reprobación. En otros trabajos (Hernández, 1998) he sostenido que la exclusión escolar no sólo debe ser analizada como el factor fundamental que produce la “clientela potencial” de la EBPJA, es decir los rezagos educativos, sino como una configuración de los límites de la cultura pedagógica escolar, de los cambios en los imaginarios sociales respecto de la educación escolarizada, así como de los límites en que tradicionalmente se ha gestionado. Esta configuración ya no sitúa en el centro del debate sólo al sujeto rechazado, expulsado, sino que plantea los problemas de la poca relevancia de contenidos, la inflexibilidad pedagógica y la normatividad cerrada; de la misma manera, plantea problemas económicos, sociales y culturales que rebasan el ámbito escolar. Pero pone también al descubierto factores como la precaria situación de los docentes y en general los procesos de pauperización de la vida escolar (Muñoz Izquierdo, 1996), es decir: saturación de grupos, mala infraestructura y sobredeterminación administrativa.

Estos elementos pueden identificarse, aun sin quererlo, con la lógica de la crítica neoliberal al sistema educativo (Puiggrós, 1995b) y que en última instancia permiten argumentar

La tendencia a tratar la educación como empresa pública deficitaria determina también en estas lógicas gubernamentales que la eficiencia y el mejoramiento educativo estén condicionados a que sólo pueden darse en las escuelas donde existan condiciones de rentabilidad o recursos económicos y personas interesadas a invertir en educación (Rivero, 1998: 47).

Es decir, se trata de mirar la crisis educativa desde ángulos que ubiquen aquellos elementos decididamente pobres y que requieren una redefinición sustancial, al tiempo que se reconoce la necesidad de la escuela pública como espacio de formación de la ciudadanía y el papel decisivo que ha jugado al satisfacer otro grupo de demandas de los sujetos particulares y de la sociedad, no sólo en el plano del conocimiento, sino en procesos de corte valoral, afectivo. Se puede hablar, incluso, de otras formas de socialización que ha posibilitado “cubrir”, “sustituir” espacios vacíos que se configuran, por ejemplo, en la familia. Los encuentros de grupos de pares, las interacciones entre maestros, autoridades y alumnos, se constituyen como espacios de formación al producir valores y satisfacer necesidades afectivas del alumnado, lo que también permite construir un *capital simbólico* (Medina, 2000).

Una alerta a considerar es que todo ello convive con el arbitrario cultural escolar, con lógicas autoritarias y verticalistas, que pueden mirarse como las únicas posibles de realización. Finalmente, la escuela es uno de los espacios educativos socialmente legítimos y por ello requiere ser resignificada tanto en los enfoques como en la operación, con la mirada puesta en el reconocimiento a la participación, la diversidad, la flexibilidad y en el agente educativo al que se destina. De ninguna manera se trata de que las críticas promuevan un llamado a la privatización; al identificar los problemas concretos se trata de llamar al ejercicio responsable y participativo del Estado que lleve a una educación inclusiva que implica calidad, lo que fundamentalmente significa el reconocimiento de los sujetos, mayores presupuestos y formación de educadores. Finalmente, ante las crisis se pone de manifiesto que

ningún proceso de transformación y desarrollo podrá aspirar a lograr su potencial si sus actores principales [...] están desprovistos de información y carecen de los conocimientos, habilidades y valores que les permitan hacerlos suyos y participar activamente en su orientación y desarrollo (Schmelkes, 1996: 17).

3.3 La exclusión escolar

Es necesario desarrollar análisis diferentes de problemáticas educativas como la exclusión escolar que se sostienen en la clásica relación con la reprobación y la deserción. Se trata de una problemática social que requiere ser considerada como un verdadero síntoma de una situación cultural (Hidalgo; 1998: 3), política, económica y pedagógica. Veamos otros dos aspectos sustanciales en el ámbito de la exclusión del sistema escolarizado: por un lado, “La deserción no se va a resolver mientras las familias tengan condiciones precarias de vida, [...] ya que las desigualdades educativas se heredan” (Del Val. Citado en Herrera, 1998:72 y 52) y, por otro, la desigualdad regional, ya que existe una deserción escolar de 80 por ciento en zonas rurales y un 40 en zonas urbanas, y ambas se encuentran ligadas a la población en estado de pobreza (Campos. Citado en Herrera, 1998:72 y 52). El impacto para la EBPJA es diverso, pues este fenómeno no sólo alimenta el crecimiento de la población demandante, sino que la experiencia de exclusión escolar, por la vía de la reprobación, la expulsión de las escuelas y la “deserción”, genera un impacto particular en la trayectoria de vida de los agentes que determina tanto el ingreso a los centros educativos de jóvenes y adultos como las formas de estar en ellos y, como lo muestra el estudio con los jóvenes, construye una trayectoria que las prácticas de EBPJA deben reconocer. De esta manera, la exclusión tiene una doble carga: la limitación en las posibilidades de participación social, y el fomento de una autoconcepción de fracaso, incapacidad y culpa como lo indican los jóvenes en sus propias palabras.

Un problema concomitante es el de la desigualdad. Los fines sociales de la educación se organizaron en relación con: la industrialización y la modernización, el desarrollo social y humano, la superación de la pobreza y con la equidad social. Para el logro de estos fines se ha planteado históricamente la educación y la escuela como espacios de formación de un sujeto particular y social. Cuenta de ello se da con la expansión de la matrícula, que si bien permite abatir los llamados rezagos educativos, no acaba con el problema de la exclusión educativa. Aún más, algunos autores (Latapí, 1988; Muñoz Izquierdo, 1996) señalan que la escuela y sus procesos coadyuvaron a ahondar la desigualdad educativa. Esta situación, como he sostenido, no implica acabar con la escuela, sino analizar y diagnosticar las realidades educativas que cuestionan la política educativa y la cultura pedagógica y escolar. Se trata de mejorar sus procesos y volver a poner sobre la

mesa la necesidad de su existencia y los requerimientos; poder pensar en una escuela democrática, sobre todo cuando se discute a la escuela pública que representa una de las pocas posibilidades, si no es que la única, de educación escolarizada para grupos en estado de pobreza.

4. Los agentes educativos

Las nociones de agentes educativos en los discursos internacionales y las recomendaciones que de ellos emanan, se derivan básicamente de la refuncionalización de la teoría del capital humano. También en estos organismos existen diferencias de acuerdo a sus propias historias y a los intereses que les competen; sin embargo, puede apreciarse la sobredeterminación económica al considerar al ser humano como recurso para la productividad; desde ahí se plantea la equidad, el conocimiento, la formación en valores, y la superación de la pobreza. Según la CEPAL, por ejemplo, el “claro reconocimiento” del papel fundamental que juegan la educación y el conocimiento proviene del

aporte decisivo en la difusión de valores, en la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como en la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (Serrano, 1995: 80).

Es decir, se trata de una visión de educación como capacitación, como un medio, para adquirir habilidades para una mejor adaptabilidad social. La formación ética, la ciudadanía y la generación de destrezas y capacidades se estructuran alrededor de un eje fundamental: la producción económica y la constitución de un *recurso humano productivo y moderno* incluido en la lógica del mercado y, al mismo tiempo, excluido de los beneficios de la producción y de la modernidad. De allí que *equidad* signifique

una justa distribución de las posibilidades para desarrollar las potencialidades físicas y mentales de la población, que se reflejará en un aumento de la productividad de los sectores más rezagados. Salud-educación-trabajo constituyen la secuencia indispensable para garantizar el desarrollo sostenido y continuo de los recursos humanos (Serrano, 1995:79).

El mismo autor de la CEPAL señala que: en materia de organización de los sistemas educativos, se reconoce su baja calidad, su incapacidad para responder a las necesidades del desarrollo y su “estilo de crecimiento económico inequitativo, diferenciador y segmentador”.

Ante estos discursos, que son base para las reformas educativas de los sistemas latinoamericanos en el marco globalizador, se expresan crisis orgánicas como límites que cuestionan estas posturas y ponen en relieve otras dimensiones de la desigualdad social como problema ancestral y como expresión de las políticas neoliberales. Así, Schmelkes señala que la equidad

supone el reconocimiento a la diversidad, en todos sus sentidos: de características individuales de los alumnos, del lugar donde viven; de las condiciones socioeconómicas de sus familias; de las características culturales de sus padres, de la etnia a la que pertenecen y de la comunidad de la que forma parte (1997:6).

Este concepto de equidad incorpora otros aspectos a tomarse en cuenta ante la evidencia de las desigualdades sociales y culturales en las que se constituye el sujeto de la EBPJA. Muestra de estas desigualdades son las concentraciones regionales de la población con escasa o nula escolaridad, la condición de género, la edad y la pertenencia a grupos étnicos. En estos datos, como en los roles sociales y los contextos que configuran la vida de estas personas han de encontrarse aspectos definitorios de la diversidad.

Otro problema relacionado con el agente se observa en el lugar que ocupa la EBPJA en algunos de los discursos. Schmelkes señala que si bien las actuales propuestas resultan un avance sustancial, el Banco Mundial, prioriza la educación de los niños en menoscabo de la educación de adultos (Citado en Kalman, 1998: 20).

La conferencia de Educación para Todos en 1990 signa una etapa importante para la EBPJA al recuperar las necesidades básicas de aprendizaje como herramientas para seguir aprendiendo y a los aprendizajes básicos para seguir viviendo. Pone en el centro aspectos fundamentales para la educación básica: la calidad planteada en términos de capacidad para asegurar un nivel aceptable de logros en los aprendizajes de sus participantes; el problema curricular que se propone identificar metas comunes y desarrollar estrategias diferentes; las formas de gestión basadas en trabajo intersectorial y una participación social. El contenido de las necesidades básicas de aprendizaje ha sido

cuestionado (Torres, 1998), ya que es necesario diferenciar las necesidades individuales, colectivas y las sociales, además de preguntarse por la forma en que se valida una concepción homogénea para realidades distintas donde las necesidades cambian. Adicionalmente, (Infra, p. 104) se identifica necesidad con satisfactor lo que trae como consecuencia concebir a la educación como necesidad en sí misma, mientras que la educación, en su conjunto, es un medio para satisfacer necesidades como la comprensión del mundo y la participación social.

A pesar de estos avances, el documento Hacia una Educación sin Exclusiones (CREFAL/UNESCO/INEA/CEAAL, 1998) critica la centralidad puesta en la educación de niños que parcela una visión de conjunto en los procesos educativos que involucran a niños, jóvenes y adultos. Señala que si bien la propuesta de Jomtien representa un avance significativo pone énfasis en los niños sin considerar que su educación se encuentra en estrecha relación con el ambiente familiar y social en general, por lo que se sugiere el desarrollo de estrategias políticas, de gestión y pedagógicas que se centren en la educación de los adultos y los jóvenes (CREFAL/UNESCO/INEA/CEAAL, 1998: 16-17).

Otro ámbito fundamental relacionado con los sujetos se refiere a lo cultural y lo simbólico. Ante la imposibilidad para hacer generalizaciones de la población de la EBPJA, se requiere “apuntar la necesidad de que en cada situación específica, se incluya el análisis de la dimensión cultural y simbólica de la realidad de los adultos, de manera que ésta alimente el trabajo con los adultos” (Schmelkes, 1996: 20). En el mismo sentido, Messina concluye que hay contenidos particulares a tomarse en cuenta dentro de lo que denomina “el capital simbólico previo”, especialmente en referencia a “experiencias escolares previas y aprendizajes informales referidos a la lectoescritura y su importancia social” (1993: 182). A estos elementos se suma el lugar que los sujetos asignan a su paso por la EBPJA considerando sus proyectos de vida y los imaginarios sociales que contextualizan, en gran medida, sus necesidades e intereses.

La juventud es un agente emergente de la educación de adultos. Ha sido reconocido por diversos especialistas y en foros internacionales, pero hay que destacar que también existen múltiples formas de vivir lo que socialmente se denomina *juventud*, que rebasa el criterio propiamente etario que se liga a modelos estereotipados. En este punto se anuda la tensión de una educación de adultos homogénea dirigida a sujetos homogéneos: la

necesidad de abrir y flexibilizar los procesos pedagógicos y reconocer que la existencia de una gran cantidad de jóvenes cuestiona la tarea social del sistema educativo nacional que cada año expulsa a 790 mil jóvenes (INEA, 1999a: 3).

Un estudio muestra que los jóvenes son los más afectados por la pobreza en América Latina ya que la pobreza entre éstos se ubica por encima de los promedios nacionales respectivos, especialmente entre los adolescentes de 15 a 19 años de edad (CEPAL; 2000: 67) De la misma forma, el desempleo y las migraciones campo ciudad afectan de manera singular a esta población (ONU, CEPAL, 2000).

5. Conocimiento y aprendizaje

En los inicios de la década de los noventa del siglo XX, el documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (CEPAL/UNESCO, 1992) señala la necesidad de que la educación contribuya en la formación de una ciudadanía moderna y en la competitividad de los países. Pero es necesario analizar qué significan estas propuestas en una sociedad en la que los procesos de exclusión de grandes grupos de la sociedad se manifiestan día con día en diferentes planos como el laboral y el político entre los mínimos a los que tiene derecho la población; una sociedad en la que las posibilidades de “la cohesión social” se encuentran seriamente mermadas por las llamadas crisis de valores en todos los planos, y por el alarmante aumento de la pobreza.

El énfasis está puesto en el conocimiento como “el principal recurso productor de riqueza” y como “herramienta del cambio social e individual”; por su parte “la educación variará según las distintas formas que adopte la <<sociedad del conocimiento>> (CEPAL/UNESCO, 1992: 105), ésta se define por el aparato productivo y las reglas de organización laboral, de tal manera que

Los sistemas educativos, especialmente en los Estados Unidos, en el Reino Unido y en los países que los tienen como fuente de inspiración (sic), parten de la premisa errónea de que deben formar profesionales independientes o dirigentes sociales, mientras que la realidad muestra que la gran mayoría de los alumnos de esos sistemas trabajarán como asalariados en organizaciones complejas. Las instituciones de educación serían incapaces de dotar a sus alumnos de las técnicas más elementales para manejar la realidad que deberán enfrentar, es decir, cómo ganarse la vida dentro de una organización (CEPAL/UNESCO, 1992:105).

Sin duda la perspectiva humanista a la que hace referencia el documento deja claro el tipo de ciudadano productivo que se tiene que formar. Llama la atención un eje problemático representado por las relaciones entre educación y trabajo como elemento que anuda el discurso de la competitividad, los impactos de la tecnología, el acercamiento a las formas actuales de la organización laboral y el papel que los conocimientos y habilidades tienen en él. Pero también es necesario considerar que en estos discursos la “sociedad del conocimiento” ocupa el lugar que, en otros discursos teóricos, ocuparan los medios de producción. Ahora se está al margen de la sociedad del conocimiento y la información, pero es necesario enfatizar que también la gran mayoría de la población en el mundo, y en los países latinoamericanos en particular, está al margen de los medios de producción y que ser asalariado también implica una condición social específica que en América Latina ha significado explotación, exclusión y marginación.

Además hay que agregar que el conocimiento no sólo puede ser tomado como contenido, como producto con carácter utilitario. Es necesario considerar los procesos de su apropiación y producción, es decir, las diversas formas y fines con los que los sujetos lo dinamizan. Así, el conocimiento no es un mero instrumento de adaptación de un organismo a un ambiente que cambia, ni el acto de un ser racional puro descontextualizado en la contemplación (Habermas, 1990). Los conocimientos producidos que el agente tiene a la mano en su vida son de diverso orden y tienen diferentes fuentes y medios de circulación y consumo: el sentido común, la experiencia cotidiana, la experiencia acumulada por otras generaciones y las producciones científicas, estéticas.

Un medio importante para la circulación de estos conocimientos es la escuela. En esta medida, el debate acerca de qué contenidos incorporar a la EBPJA debe considerar a la escuela como un medio de acceso al conocimiento científico, vía las disciplinas, pero sólo como uno de los aspectos que puede contener, al mismo tiempo que es posible mantener la crítica acerca de las formas desvinculadas que se imponen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, los sujetos tienen derecho a acceder a ese conocimiento, a los programas el medio y la estrategia, el vínculo entre prácticas sociales y experiencias pedagógicas.

De igual manera, aspectos como: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, resultan por demás significativos pero también llevan a plantear las siguientes interrogantes: ¿Aprender a conocer la cultura general, significa incorporar no sólo los contenidos, sino los procesos pedagógicos de cada cultura y no sólo de “una cultura general”? ¿Aprender a hacer en el marco de “adquirir una competencia que permita hacer frente a diferentes situaciones”, significa procesos formativos de adaptación e incorporar también una formación creativa y transformadora? y, finalmente, ¿Aprender a ser a través de “una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo”, está hablando de la construcción de un destino común o bien quién define ese destino y cuál es la participación de los sujetos educativos en esta construcción?

Torres (1998) apunta serias críticas al documento de Jomtien entre las cuales sobresalen: el conflicto acerca de los criterios para definir las necesidades básicas, el sentido funcional del aprendizaje, su orientación hacia la solución de problemas y la desvinculación entre las necesidades básicas de aprendizaje y las necesidades básicas de enseñanza que no son mencionadas. Igualmente indica que los documentos han sido poco divulgados y discutidos en algunos países y que signar los documentos no garantiza el “compromiso y la voluntad política para asumir, como gobiernos y como naciones, lo contenido en dichas declaraciones” (Torres, 1998: 95).

La investigación muestra la necesidad de considerar el *aprendizaje situacional* Ruíz (2000) como una alteración de los discursos que han hegemonizado las prácticas pedagógicas; se trata de una transformación de los paradigmas pedagógicos, políticos y culturales. En esa medida, el aprendizaje es un proceso social y rebasa, en mucho, el concepto de una habilidad individual abstracta, susceptible de ser mejorada vía “técnicas de enseñanza y aprendizaje” desprovistas de los contextos particulares y de las prácticas sociales que involucran.

6. Aspectos culturales y valorales

Otras posturas intentan rebasar el plano económico sin abandonarlo. El informe “Nuestra Diversidad Creativa”, coordinado por Javier Pérez de Cuellar, incorpora elementos como la tolerancia, el respeto del otro y la convivencia en una realidad marcada por el pluralismo

cultural. Se pronuncia por una “educación intercultural” sustentada en la siguiente premisa: “para que los jóvenes sepan cuál es su lugar será necesario que comprendan la función de la cultura en general” (Pérez de Cuellar, 1997: 201). Un aporte fundamental es la incorporación de la cultura –asociada a lo económico y a lo social- que debe traducirse en políticas culturales. El reconocimiento de la interculturalidad abre la posibilidad de desarrollar estrategias educativas que incluyan la diversidad de grupos, no sólo en el plano étnico, sino también de género y generacional; rasgos característicos de la conformación de grupos en la EBPJA. El concepto de desarrollo que se maneja rebasa explícitamente la dimensión económica pues “comprende no sólo el acceso a los bienes y servicios, sino también la oportunidad de elegir un modo de vida colectivo que sea pleno, satisfactorio, valioso y valorado” (Pérez de Cuellar, 1997: 19).

El documento de la CREFAL, UNESCO, INEA, CEAAL, “Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe” (1994), apunta áreas prioritarias de acción regional: relaciones entre educación y trabajo; educación y jóvenes; educación con campesinos e indígenas; alfabetización; ciudadanía; derechos humanos y participación; educación, desarrollo local y desarrollo sustentable; educación de las mujeres y equidad de género. Estas líneas dan el marco a los debates y a las innovaciones curriculares más recientes y desde ellas se definirán las formas actuales de gestionar, concebir y operar la EBPJA en América Latina, y , particularmente, en México.

Los planteamientos, problemáticas y propuestas vertidas apuntan hacia una redefinición de la EBPJA en niveles que van desde las concepciones, recomendaciones en materia de política educativa, formas de gestionar, estrategias de operación, redefinición curricular y consideraciones en torno al sujeto educativo.

7. Relaciones entre los programas pedagógicos y la población destinataria

Muchas de las problemáticas de la educación básica se sitúan en torno a las malas condiciones en que se presenta la oferta; cuando se habla de ésta se tratan características que la definen desde el perfil de sus maestros, los planes y programas de estudio, las limitaciones administrativas, materiales y de equipamiento. Así, por *oferta* se entiende “lo

que el sistema ofrece en términos de programas, estrategias, centros, capacitación de sus docentes, materiales de enseñanza” (Messina, 1993:32).

Pero la oferta también engloba las prácticas pedagógicas y las representaciones sociales que se construyen en el desarrollo de los programas. Las relaciones entre los espacios educativos y la población asistente son mucho más complejas, pues se trata de relaciones de mediatización en la medida que generan expectativas y formas de *estar* en los espacios educativos; producen discursos y formas de consumirlos que se sitúan en una cultura pedagógica impactada, a su vez, por los procesos escolares formales. Asimismo, pueden producir discursos alternativos que modifiquen las expectativas de los educandos y promueva otras formas de vivir la escuela; o bien pueden expulsar a la población al no satisfacer sus expectativas.

Las características y prácticas de los programas sí impactan a la población que demanda el servicio. La oferta mediatiza a la demanda en la medida que genera formas particulares de la cultura pedagógica y exige su consumo como condición para seguir en ella, es decir, impone formas de aprender, de enseñar, de *estar* en los espacios educativos.

A esta “oferta” le dan vida agentes concretos, maestros y autoridades locales cuyas representaciones simbólicas acerca de la escuela se hacen presentes en ella misma. Estas representaciones tienen que ver con: las propias trayectorias escolares; los mundos o modos de vida de los sujetos; las expectativas a futuro y el lugar que la escuela tiene en todo ello, los educandos y; las condicionantes institucionales.

Por otro lado, la población en condición de escasa o nula escolarización no siempre demanda realmente educación o dicho con mayor precisión, no demanda *esa* educación. Simplemente por existir en condición de exclusión social representan una demanda social que el Estado, en sentido amplio, debe atender. Pero no se convierte en demandante automáticamente, se convierte en demandante efectiva en la medida que en su mundo o modo de vida se configura la necesidad y el interés por este tipo de educación, y cuando los espacios educativos son presentados con mayores posibilidades de acceso y permanencia. La “demanda” se constituye por lo que “las personas necesitan o creen necesitar y los requisitos derivados del desarrollo social, político y tecnológico” (Messina, 1993: 32). Estas posibilidades son precisamente las que permiten generar o excluir a la demanda y es

en ellas en donde radica una de las bases para construir la necesidad de educarse en dichos espacios.

8. Otras aristas desde las cuales ampliar el campo de la EBPJA

Indudablemente el contexto global establece retos muy fuertes a la población en estado de pobreza y exclusión y a los procesos educativos que intentan revertir este orden de cosas y pugnan por una educación incluyente. Sin embargo, la inclusión debe verse en diferentes ámbitos y como un problema que afecta intereses de diversa índole, fundamentalmente de grupos de poder. No sólo por eso es un problema de la creación de modelos educativos que “integren” de manera equitativa a la población en estado de pobreza. Se trata de un problema más complejo que tiene que ver con la formación de nuevos códigos de comunicación que imponen el desarrollo tecnológico y la lucha por mejoras en la calidad de vida de las personas; es un ámbito mucho más amplio que se relaciona con la economía, la ética, la política y con el reconocimiento a la diversidad cultural.

Así, hablar de inclusión implica la posibilidad de *participación*, y satisfacción de las condiciones no sólo básicas, como mínimas, sino también de las fundamentales para que la población esté en condiciones de ejercer la participación y sus derechos humanos. No basta con que exista educación, si no se analiza su calidad y cómo participa la gente en sus procesos; no hace falta que la población esté mínimamente alimentada, sino que se provea de lo necesario para acceder a una vida sana; de la misma manera, es necesario un empleo, pero también que éste sea bien remunerado y brinde satisfacción. Estas son algunas de las formas en que se puede promover una participación más real y, con ello, los procesos de inclusión; rebasan sin embargo las acciones del plano educativo.

Incluir a una persona o a colectivos implica tener claridad en qué aspecto se les va a incluir y el papel que éstos van a tener, es decir, participarán en la toma de decisiones, o bien se incorporarán a lo ya establecido; inclusión e integracionismo no son lo mismo. Participar como lo han señalado Gajardo y Wertheim (Citados en Rodríguez, 1985: 22) puede entenderse de la siguiente manera

La necesidad humana de la participación, de ser protagonista de la propia historia es, en este sentido, una de las necesidades no materiales y reconocidas como condición y resultado de un proceso de transformación dirigido al aumento de la calidad de vida de una población. La participación real de una población en las

decisiones que afectan su vida cotidiana, supone el reconocimiento de otras necesidades asociadas, que, a su vez, son condición y resultado de un proceso participativo: autovaloración de sí mismo y de la cultura del grupo de pertenencia, capacidad reflexiva acerca de los hechos de la vida cotidiana, capacidad de crear y recrear no sólo objetos materiales, sino también y fundamentalmente, crear y recrear formas de vida y de convivencia social.

En este mismo sentido, Argumedo señala

Con frecuencia se utiliza este termino [participación] con el sentido de “formar parte de” y de ahí se concluye que es suficiente incorporar a las personas al grupo para que participen... Por el contrario aquí se trata de participación como “tomar parte en”, lo que quiere decir que las personas participen cuando se incorporan al grupo con algún margen para decidir lo que se hará (Citado en Rodríguez, 1985: 22).

Sin un concepto de la participación en este sentido de formar parte de las decisiones, puede crearse la ficción de estar participando en algo ya predeterminado, con muchas dificultades para moverse, lo que puede representar condiciones más complejas de apertura por la misma ficción que crea.

Las prácticas sociales son un ámbito fundamental de inclusión. Al admitirlas y reconocerlas como parte constitutiva del ser humano, se supera la noción de experiencia descontextualizada y permite ubicar las formas diversas de estar en el mundo en general y en el mundo educativo en particular. La concepción del sujeto en práctica implica ya el inicio de un proceso inclusivo, si bien no es suficiente.

Una sociedad incluyente es aquella que está abierta a la *diversidad y a la flexibilidad*. Éstas, junto con la participación y el reconocimiento del sujeto en práctica, permitirán la apertura que este tipo de sociedad reclama. Estas nociones se ubican en un doble plano: por un lado se pueden localizar en el propio discurso y proyecto político educativo de sujetos internacionales, como el Banco Mundial, el FMI, la UNESCO, la CEPAL y la OCDE, que tienen injerencia en las políticas educativas de la región latinoamericana; por otro lado, es posible ubicarlas como nociones fundamentales que integran elementos potenciadores de una educación para grupos en estado de pobreza y condición de subalternidad. Existe pues, una doble situación, la ubicación de estas nociones en el marco globalizador y la posibilidad de resignificarlas, lo que implica incorporar la problemática de la “renovación de la figura de mundo moderna o” (Villoro, 1993: 43-50).

En síntesis, la EBPJA es un campo de tensión entre diversos intereses: algunos mirando desde la economía, en la lógica del libre mercado; en este marco la educación en general y la EBPJA en lo particular sólo se mueven en la medida que forman recursos humanos competitivos. Otros discursos, dadas las agencias de donde provienen, abren más las posibilidades de la EBPJA hacia la constitución de ciudadanos, de sociedades democráticas, y con ello le dan contenido para mejorar la calidad de vida de la población en estado de pobreza. Y, la investigación educativa que ofrece críticas y propuestas con una tendencia a alterar los discursos dominantes. Sin embargo, en materia de políticas sociales y educativas, la tarea está por hacerse pues aún falta por concretar recursos y las acciones tendientes a transformar el papel compensatorio de la EBPJA que se advierte en el caso estudiado.

Los enfoques y propuestas de la sociedad educativa, la educación de alternancia y la educación para toda la vida, representan no sólo formas diferentes de operar la EBPJA, sino también plantean un cambio en las propias conceptualizaciones en torno a los procesos educativos para población joven y adulta. Un elemento significativo es la introducción del respeto a la diversidad a través de la “enseñanza del pluralismo”, pero también es necesaria una enseñanza en el pluralismo que enseñe a respetar y respete, en su propia pedagogía y gestión, las diversidades sociales de la población que atiende, sobre todo cuando se trata de grupos indígenas, migrantes, mujeres, excluidos de la educación escolarizada, jóvenes y adultos conviviendo en una misma experiencia de aprendizaje.

CAPÍTULO III

Constitución histórica de la educación básica de personas jóvenes y adultas: sentidos, prácticas y agentes

Actualmente es común identificar educación de adultos con educación básica y a ésta con la alfabetización, la primaria y la secundaria. En otras palabras, su campo de acción se define desde la escolaridad, sobre todo en lo que toca a prácticas gubernamentales orientadas a compensar la desigualdad social en el acceso y permanencia de sectores en condición de pobreza a la educación escolarizada.

La educación de adultos ha estado, en algunos periodos, también definida por acciones de diverso tipo en campos como la salud, la higiene, la educación artística, los procesos productivos y la recreación. Los fines sociales que han perseguido estas prácticas siempre se asocian a la modernización del país y, con ello, a la socialización de la población. La acción gubernamental se liga a la constitución y fortalecimiento del Estado, a la constitución histórica de procesos de acumulación y a la expansión en el campo de la ideología. Diversos son los sentidos que han tenido estas prácticas y, diversas también las formas en que se han incorporado los agentes.

El propósito de este capítulo es analizar cómo se ha constituido la educación básica de personas jóvenes y adultas en México. El argumento fundamental es que las prácticas gubernamentales de educación básica, como se comprenden ahora, han sido históricamente constituidas por los proyectos de sociedad en que se han visto inmersas, se ligan a la noción de desarrollo, modernidad y progreso propia del siglo XX. La identificación de lo básico, como lo mínimo y como lo fundamental, ha sido definido por los gobiernos de diversas maneras y se relaciona con la forma en que son considerados los sujetos destinatarios. Se analizan las prácticas gubernamentales en educación básica, los ámbitos de acción y los enfoques, los educadores y los educados. El recorrido se desarrolla desde la década veinte, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), hasta la década de los noventa.

1. Educación de adultos y educación básica: sentidos políticos y sociales

Diversas prácticas en la historia de la educación en México permiten argumentar que la identificación de la educación de adultos con escolaridad ha cambiado en relación con las

políticas gubernamentales, al valor social de la escuela y a los proyectos de sociedad que se tienen en los horizontes nacionales e internacionales.

La creación de la Secretaría de Educación Pública, en su carácter federal, lleva a la instauración de un sistema de educación popular que reinstala las Escuelas Nocturnas, inicia la Campaña de Alfabetización y crea las Misiones Culturales. El interés por lograr que el pueblo se incorpore a la educación elemental, más allá el hecho de que más de la mitad de los habitantes del país eran analfabetas (Loyo, 1994a: 343) tiene motivaciones políticas, económicas y sociales importantes entre las que destacan: modernizar el campo y elevar la cultura para redimir al pueblo. Con el propósito de construir un país moderno, productivo y culto, la educación se toma como un medio fundamental a través del cual el gobierno organiza acciones masivas de acceso a la cultura universal, a las técnicas de producción y a otras formas de vida.

La desigual distribución de estas acciones en el territorio nacional ha sido una constante en materia educativa, lo que se ha convertido en un problema estructural. En la década de los veinte, mientras en unos estados el analfabetismo se sostenía en 90 por ciento, en el Distrito Federal sólo se concentraba un 24 por ciento (Loyo, 1994a: 349). Por otro lado, las políticas de bajo financiamiento muestran otro rasgo que continua actualmente:

Entre septiembre de 1923 y septiembre de 1924 el presupuesto de la Secretaría, drásticamente reducido de 52 millones 362 mil 913 pesos a 25 millones 593 mil 347 pesos, hizo necesario economizar en “aquellos puntos que menos podían afectar el desarrollo del programa educativo”. Uno de los departamentos perjudicados fue el de la campaña contra el analfabetismo. Los centros contra el analfabetismo quedaron dedicados exclusivamente a la lectura y la escritura y la campaña circunscrita al Distrito Federal (Loyo, 1994a: 368).

El bajo financiamiento es expresión de la contradicción de un discurso que eleva la educación de adultos al rango de medio fundamental para la modernización, al tiempo que restringe las posibilidades de acceso al limitar los campos de acción y la extensión igualitaria en el país. Estas políticas restrictivas manifiestan el carácter secundario que adquirió la educación de adultos y afectó los resultados en las comunidades y en los números oficiales: Obregón informaba de 52 000 adultos alfabetizados en relación con los millones de analfabetas del país.

Una muestra del impacto de los cambios gubernamentales en la educación de adultos se observa con el gobierno de Calles. La introducción de La Nueva Política Económica, hacia la mitad de los años veinte, cambia el rumbo de la educación al otorgarle la posibilidad de coadyuvar en tres propósitos nacionales: enseñar al campesino a aumentar su producción, a través de la enseñanza agrícola; modificar sus hábitos de consumo e; incorporar los modelos de organización por cooperativas. Según Loyo, la preocupación por el desarrollo integral, objetivo de Vasconcelos, cedió su lugar a la *enseñanza práctica* cuyo sentido era socializar al pueblo. De esta manera, sus ámbitos de acción se encuentran, además de la formación agrícola, en áreas como la limpieza, la salud, ecología, educación a padres sobre la educación de los hijos (Loyo, 1994a: 370). La educación de adultos se centró en la alfabetización y en la castellanización con un sentido “integrador” de la población indígena que hablaba otros idiomas. Los debates en torno al indigenismo fueron sobredeterminados por el “paradigma productivista” que implicó la hegemonía del discurso occidental ya que

Las escuelas regionales campesinas –creadas en esos años mediante la fusión de las escuelas centrales agrícolas, las normales rurales y las misiones culturales-, los internados indígenas regionales –creados en sustitución de la Casa del Estudiante Indígena, clausurada en 1932- y el resto del aparato escolar se subordinan al desarrollo económico y transformación de las relaciones productivas en el medio rural (Bertely, 1998: 79).

Así, la escuela rural abre campo a la educación de adultos en materia de castellanización, alfabetización y capacitación en la introducción de nuevas tecnologías para la producción en el agro mexicano.

El lugar y el sentido social de la escuela como espacio abierto de acción comunitaria y medio de modernización del país, dio cabida a la educación de adultos

...Más de dos terceras partes de las escuelas rurales examinadas tenían terrenos para cultivos... Como en una cuarta parte se desarrollaban prácticas y enseñanzas de pequeñas industrias, contándose un buen número de talleres. Más de la mitad de esas escuelas congregaban regularmente a los campesinos; todas ellas estaban desarrollando campañas especiales pro-limpieza. En aquel año de 1928 fueron vacunadas en las escuelas más de 10 000 personas y se celebraron 2 500 exposiciones y ferias vecinales; 255 escuelas habían iniciado la construcción de caminos; más de 100 habían podido dotar de agua al pueblo; más de 200 habían abierto oficinas de

correos, y cerca de 1 000 tenían organizadas cooperativas para adultos (Sáenz, 1939. Citado en Arce, 1981: 185).

Adicionalmente, se llevan a cabo varias campañas que involucran a la población adulta: la Campaña por-árbol, campaña pro-cálculo, campaña pro-limpieza, la campaña pro-lengua, en 1929 también hubo una campaña antialcohólica. Estas acciones gubernamentales indican que el campo de la educación de adultos era un medio para la introducción, no sólo de nuevos conocimientos académicos, sino de formas de vida, de hábitos de consumo que rebasan, en mucho, el propósito escolarizante desde un sentido académico. El sentido social de la escuela hacia fines de los veinte dista mucho del actual en relación con el vínculo escuela-comunidad. Las prácticas de las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales muestran un campo amplio de la educación de adultos. De esta manera, los propósitos, socializador, integrador y productivo son aspectos que dieron sentido a las prácticas, pero, a pesar de estas acciones, para 1930 existe un 59.26 por ciento de analfabetismo entre la población de 10 años y más (Loyo, 1994a: 397).

1.1 Educación posprimaria para adultos en el campo y la ciudad

La modificación al Artículo tercero constitucional en los años treinta intentaba apartar al pueblo de los dogmatismos religiosos al tiempo que abre la posibilidad de una educación para formar con un concepto racional de la vida social. Enfatiza la educación técnica y la lucha contra el analfabetismo con lo que se pretende acabar con la desigualdad social a través de la educación de la clase obrera y campesina a través de las Misiones Culturales. Jugaron un papel clave pues su labor fue ampliada de manera extraordinaria al depositar en ellas metas sociales como la educación de campesinado, la igualdad social, la atención a la educación de la mujer, la educación indígena la introducción de técnicas productivas y la formación política, entre otras.

Un concepto clave en la educación de adultos en esta etapa es el de educación popular. Este discurso integra acciones de los más diversos sectores de la sociedad con agentes y prácticas en ámbitos educativos también diversos; la educación de los trabajadores, la alfabetización, la educación artística, para la salud, la educación ideológica, son algunos de los ámbitos que se desarrolla con la presencia de Escuelas Nocturnas, partidos políticos, organizaciones campesinas y sindicales. De la misma manera, hay

diversidad en las modalidades y en las instancias gubernamentales y no gubernamentales que intervienen en esta tarea social. Agentes como museos, institutos, departamentos, secretarías de estado y organizaciones civiles eran apenas algunos de los participantes en esta labor político educativa.

La estrategia de Campaña de Alfabetización continua presente en los años subsecuentes. Alfabetizar sigue siendo una práctica gubernamental basada en el voluntariado y los maestros normalistas, con intervención de otros actores como, secretarías de Estado y sindicatos; sus resultados siempre por debajo de las metas propuestas.

El énfasis puesto en la educación *de la clase obrera* en la época de Cárdenas, abre nuevas expectativas sociales para lograr una sociedad igualitaria donde la educación es una arma importante. La labor de las Escuelas Nocturnas en esta etapa, es fundamental, ya que a la par de la acción alfabetizadora, instruyen en campos como educación primaria, secundaria y educación político sindical. Para 1937 se crea el Departamento de Educación Obrera formado por primarias y secundarias nocturnas, escuelas de arte y centros para obreros. Se crean Centros de Nueve Años en los que se rebasa la práctica de educación de adultos situada sólo en la acción alfabetizadora, pues estos centros incluyen la primaria, la posprimaria y enseñanzas de carácter técnico.

Esta época es un momento fundamental en la ampliación de la acción de educación de adultos, tanto desde el criterio de los niveles escolares como desde los ámbitos de acción. Con la visión de brindar servicios educativos que rebasaran el nivel elemental, se crean en 1937, las aún existentes, Secundarias para Trabajadores y las Secundarias por Cooperación. Estos centros educativos abren la posibilidad de acceso a otros niveles con un enfoque centrado en la educación técnica y en la formación política. Además, con el reconocimiento de la desigualdad campo-ciudad, se consideran acciones diferenciadas para las zonas urbanas y rurales; las Secundarias por Cooperación, se dirigen principalmente a campesinos y tienen el acierto de elaborar los contenidos de la enseñanza en sus propios lugares. Al igual que en años anteriores, los ámbitos de acción eran amplios: se privilegiaba la educación rural, de la clase obrera y campesina, incluía la educación artística y de otros ámbitos de la vida como la salud.

El periodo cardenista deja huellas importantes en la historia de la educación de adultos. La apertura hacia prácticas de posprimaria, acciones de atención diversificada para el campo y la ciudad; la participación de la clase obrera y la participación de agentes educadores como sindicatos y organizaciones de trabajadores y la educación técnica, dan sentido de educación fundamental a las prácticas educativas con adultos, todo ello sobre la base de una sociedad más igualitaria. Como lo señalan Morales-Gómez y Torres, en esta etapa, a pesar de sus contradicciones internas, se realizan intentos para transformar la educación en una expresión de los valores de la sociedad socialista (1990: 15).

1.2 De-limitando la educación de adultos: agentes internacionales e impacto de la escolaridad

Los años cuarenta representan cambios importantes en esta materia: en primer lugar, la presencia de agentes internacionales que en adelante será fundamental en la toma de decisiones; en segundo lugar, el discurso de la Unidad Nacional que perfila una educación para la paz, la democracia y la justicia. Según su ideólogo principal, Jaime Torres Bodet, no bastaba con relacionar a la educación con la técnica para posibilitar la producción, además tenía que basarse en una formación ética en la que se privilegiara el amor a la patria y a la libertad, en el marco de las exigencias que la nación le estaba demandando.

Las siguientes acciones se centraron en una gran *Campaña contra el Analfabetismo*, con un sentido diferente a la emprendida por Vasconcelos y al de la educación popular del cardenismo. En el marco de la etapa desarrollista, la Campaña se plantea una alfabetización en la lecto-escritura y en lo técnico- manual, dado el naciente impacto a la industria. Se decreta una legislación para dar un carácter permanente a las acciones alfabetizadoras y se considera que los participantes pueden llegar hasta el 4 o 6 grados de la educación primaria (Torres, 1994a: 470); se deja de lado la propuesta de ampliar la educación de adultos hacia niveles de posprimaria.

Se conceptualiza a la educación de los adultos como un medio para atenuar la oposición entre la cultura elitista y la ignorancia de las masas. El adulto analfabeta o sin educación básica resulta, como se sigue señalando ahora, un obstáculo para los objetivos modernizadores, pues carentes de los elementos mínimos de convivencia y conocimientos, no pueden incorporarse a los requerimientos de la nueva sociedad. Los sentidos de las

prácticas de educación de adultos se centran en la modernización, la industrialización y la formación de ciudadanos nacionalistas. Sus logros, si bien no abatieron el problema de manera global, sí fueron importantes, ya que se alfabetizó a un millón y medio de mexicanos (Larroyo, 1979: 519).

México ha participado desde 1945 en las agencias internacionales y es en esta década cuando inicia la influencia de las políticas internacionales en la educación básica para personas adultas. En la Conferencia de Londres, donde se crea la Organización de las Naciones Unidas 'para la Educación la Ciencia y la Cultura, (UNESCO por sus siglas en inglés). México participa y asume, como lo señala Torres Septién, el concepto de educación fundamental, considerado como el mínimo que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos, que no hayan disfrutado de las ventajas de una buena educación escolar, a comprender una idea exacta de sus derechos y sus deberes y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad (1994a: 481). Es en la Conferencia General de la UNESCO, realizada en 194, donde se introduce el concepto de educación fundamental, se convierte el marco desde el cual será leída la educación básica de adultos como remedial, compensatoria de la desigualdad en la educación escolar. Pero también a partir de aquí se expresa formalmente la necesidad de formar educadores de adultos, así como de desarrollar métodos y contenidos específicos, aspecto que ya se había intentado muchos años atrás. La década de los cuarenta representa un momento fundante en la historia de la educación de adultos en la medida en que las políticas nacionales de educación de adultos se ligan más a la educación escolarizada, restringida a los primeros años de la educación elemental.

Se concibe a la educación en un doble sentido: desde el punto de vista economicista, reflejado en la preparación de mano de obra y en el anhelo de la movilidad social por la vía educativa; y como medio y; de penetración ideológica y cultural. Una expresión importante de esto se da en el incremento de polos de desarrollo industrial, que atrajeron a grandes capas de población a asentamientos irregulares ya que no sólo se requiere de la productividad, sino también de una cultura del consumo. En este marco, la UNESCO crea el Programa Experimental Mundial en Materia de Alfabetización Funcional y se le atribuye como fin garantizar una adecuada capacitación y calificación de la población adulta en relación con la demanda que requiere el desarrollo de cada país.

Un problema estructural e histórico ligado a la constitución del grupo de población al margen de la educación escolarizada, es la forma en que el Estado mexicano atiende la escolarización en general. Con rasgos de centralismo y de baja eficiencia, el impacto es un alto índice de población en condición de escasa o nula escolaridad. Hacia la década de los cuarenta, el reconocimiento de esta situación, a la par que las Campañas no logra las metas propuestas, lleva a atender el problema de la alfabetización del pueblo de una manera preventiva. Así, se crea El Plan de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria o *Plan de Once años* cuyas acciones principales son la preparación de maestros y la creación de escuelas en zonas rurales. De manera paralela se continua con labores alfabetizadoras con el propósito de incidir en otras áreas importantes de la vida de las personas como la salud y el trabajo; su organización quedó a cargo de la Dirección de Alfabetización y Educación Extraescolar, y en las localidades y entidades se apoyaron a través de comités y juntas y patronatos. En esta etapa se crean los Centros de Educación Extraescolar en las zonas necesitadas y con labores que van desde la alfabetización, hasta talleres, servicios de lectura y actividades recreativas (Greaves, 1994: 553).

Una vez más las Misiones Culturales son actores importantes en este nuevo proyecto. Continúan en el medio rural pero se amplía el personal que las integraba; originalmente, como sucede ahora, hay un jefe de Misión y maestros de actividades recreativas, manualidades, de agricultura, de industria, además de una partera y una trabajadora del hogar y a este equipo se sumaron alfabetizadores. Aún hoy en día, de cara al siglo XXI, las Misiones son itinerantes, por lo que, para dar continuidad a sus trabajos se organizan. Prácticas paralelas fueron las Brigadas Móviles de promoción agropecuaria y la creación del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL) en 1951.

Con la influencia del enfoque de educación funcional, difundido por la Conferencia de Educación de Adultos de la UNESCO en 1960, se desarrolla un nuevo concepto de educación de adultos. En este marco, el gobierno mexicano divide en tres áreas las prácticas políticas en la materia: básica, que se imparte por medio de una campaña alfabetizadora en las de cultura y centros de educación de adultos; tecnológica, que se lleva a cabo mediante la acción de misiones culturales, brigadas, cooperativas y centros de capacitación; y de formación cívica y cultural (Loyo, 1994b: 581). Se realizan también acciones para atender

la enseñanza básica a través de Centros para Adultos en los que además, de la alfabetización se desarrollaba la educación primaria de manera intensiva en tres años, como sucede actualmente en algunos programas gubernamentales como los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS) y la Escuela para Adultos del estado de México. En este momento *se gesta la separación explícita de la educación básica, ligada a la escolarización, y otras actividades educativas vinculadas a la educación de adultos en general.*

La educación de adultos se redefine desde el concepto de educación permanente, proveniente de la UNESCO. Con el argumento de que la sociedad está en un constante dinamismo y que es necesaria su incorporación a los cambios de una sociedad moderna, es decir, industrializada y democratizada, la educación es, una vez más, una de las vías para la formación de esa sociedad. Conceptos como aprender a aprender y “crear disposición para aprender a lo largo de toda la vida”, así como el énfasis en lo extraescolar, pueden significar: por un lado, el reconocimiento de la incapacidad del Sistema Educativo Nacional para brindar acceso (Paiva, 1982: 146) y permanencia a toda la población y; por otro lado, abrir oportunidades para los que ya han quedado excluidos de la educación básica, es decir consolidar su carácter compensatorio.

Convive con este enfoque la educación extraescolar que sienta sus bases en la necesidad de reconocer otros espacios y formas educativas que se acerquen más a los requerimientos de las personas adultas. Si bien, anteriormente ya se habla en la oratoria de la educación extraescolar, en esta época se liga con los sistemas abiertos, pues ya había prácticas desarrolladas con el apoyo de medios masivos como la radio. A pesar de estos esfuerzos de carácter permanente, para 1964 el índice de población con escasa o nula escolaridad siguió elevado ya que existían 9 216 633 personas en condición de escasa o nula escolaridad, lo que representaba el 28 por ciento de la población adulta. (Greaves, 1994: 572).

1.3 Reorientaciones

La década de los setenta es particularmente importante en la medida que *sienta las bases legales de manera específica para este campo*, la Ley Nacional de Educación de Adultos la define como una forma de educación extraescolar basada en el autodidactismo y la

solidaridad social. De igual forma, conviven enfoques y conceptos en los discursos y en las prácticas como Secundaria Abierta, Primaria Intensiva, propuestas curriculares elaboradas por el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), la creación, en 1973, de los CEBAS que desarrollan educación extraescolar y la continuidad de las Secundarias para Trabajadores que realizaban prácticas con adultos en la modalidad escolarizada. Asimismo, en esta década, el Sistema Nacional de Educación para Adultos, con la noción de educación permanente, promueve los sistemas abiertos de educación (SEP, 1976a: 7-8) en el sentido de posibilitar que las personas aprendan en otros lugares que no sean la escuela, aprendan a ritmos que ellos requieren, sin asistir en horarios específicos y acrediten en modalidades diferentes a las convencionales.

Por el impacto de los sistemas de educación a distancia en otras partes del mundo y el efecto masivo de la televisión, entre otros aspectos, se establecen programas de telealfabetización, los que cuentan con participación económica de la iniciativa privada, y que, en su fase experimental, muestran mejores resultados que las campañas llevadas a cabo de manera directa o tradicional. Los resultados cuantitativos señalan que el impacto era bueno al alfabetizar a 2 217 mil mexicanos (Loyo, 1994b: 590). También se crean Centros de Educación de Adultos para la atención primaria de los recién alfabetizados, propiciando la continuidad educativa. Algunos de los avances en materia de educación básica, de fines de esta década señalados por Castillo, Castro y Sáenz son

- a) La ruptura de la estructura tradicional de los 6 grados de la primaria formal, a instituirse la etapa introductoria relativa a la alfabetización y tres partes que no requieren escolarización.
- b) La elaboración de materiales dirigidos específicamente a la población adulta. Estos materiales comprenden cuatro áreas de conocimiento (español, matemáticas, ciencias sociales, y ciencias naturales) y tratan de responder, en cuanto a metodología, contenidos y secuencia, a los intereses y necesidades de los adultos
- c) La redefinición de la relación asesor-educando, en vez del tradicional esquema maestro-alumno (1982: 237).

Estos rasgos se mantienen tres décadas más adelante aunque con matices en cada uno de ellos de acuerdo al tipo de programa, así los CEBAS y las Secundarias para Trabajadores mantienen una práctica más escolarizada, en donde la relación maestro-grupo no se ha alterado, al menos totalmente, al tiempo que aceleran la enseñanza de los contenidos oficiales de educación básica al impartirlos en la mitad del tiempo destinado

para ello en las escuelas para niños; mientras que las prácticas del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos –creado en 1981-, desarrolla modalidades abiertas.

Con la elaboración de modelos pedagógicos especializados en adultos, oficialmente se acepta la necesidad de flexibilizar los marcos pedagógicos y reconocer las condiciones de vida de la población destinataria. Así, la elaboración del modelo de Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) y la Secundaria Abierta (SECAB) muestra los intentos por atender las características particulares de la población adulta a nivel de los contenidos y de la didáctica

Hacia fines de la década de los setenta, el gobierno crea el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados que incluye la educación de adultos. A través de la recién creada Dirección General de Educación para Adultos y el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos, desarrolla acciones dirigidas a grupos de población que viven en la miseria y la ignorancia, poniendo particular atención a los individuos que “no tienen la posibilidad de utilizar el alfabeto para integrarse a la sociedad nacional” (SEP, 1979: 11). Educación para Todos fue el lema que distinguió esta etapa. Otro marco fundamental es el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, entre cuyos objetivos está la eliminación del analfabetismo antes de la terminación del siglo veinte (CNTE-UNESCO, 1982:7).

Con el interés centrado en la alfabetización, se crea, en 1980, el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) con la meta de alfabetizar a un millón de personas en el lapso de un año. Inicia sus acciones estableciendo círculos de estudio y propone acciones tendientes a la postalfabetización a través de materiales impresos del propio medio de los participantes. La acción de mayor envergadura en la década de los ochenta fue la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), a través del cual se institucionaliza de manera definitiva la operación de este campo. Al tiempo de su creación, el país contaba con 6.6 millones de analfabetas (SEP, 1981: 4), mientras que el número de la población adulta sin educación básica (primaria y secundaria) era de 28 millones de personas (COPLAMAR, 1982: 57).

Lo que sucede en la práctica es la convivencia de una gran diversidad de conceptos y modalidades en educación básica, tanto en su concepción como en las formas de realizar el vínculo pedagógico. Entre los estudiosos del tema no existe coincidencia en la modalidad que ha caracterizado a la educación básica. Ulloa y Latapí señalan que

Las respuestas de los gobiernos emanados de la Revolución mexicana a las necesidades de educación de la población se centraron en expandir la enseñanza formal destinada a los niños y jóvenes. A los adultos sin instrucción se les atendió por una doble vía: la alfabetización [...] y la de educación básica por medios informales, fórmula que nació cuando se legitimaron los sistemas abiertos en los años setenta y que se concretó primero en el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) en 1970 y posteriormente en el propio INEA (Ulloa y Latapí, 1998: 59-60).

Por su parte Castillo, Saénz y Castro, al caracterizar a la educación básica en el inicio de los años ochenta muestran la diversidad: “se ubican varias acciones dirigidas a los adultos, que responden a todo tipo de enfoques: educación fundamental, funcional, permanente. Esta multiplicidad podrá observarse en la descripción de los servicios” (1982: 236); Torres señala que a partir de la creación del INEA, la atención a los adultos quedó organizada en tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y abierta; en el primer rubro se ubican las escuelas para trabajadores, en el segundo los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS) y en la modalidad abierta se encuentran los programas del INEA (1994b: 631).

Para 1982, los resultados de esta diversidad de prácticas son los siguientes: el programa PRIAD operado por el INEA certifica a 27 739 adultos, mientras que los CEBAS otorgan en ese mismo año 154 081 certificados de primaria y 38 576 de secundaria (Torres, 1994b: 631). *En los ochenta, la mayor parte de la matrícula era atendida por los programas de la SEP en modalidades escolarizadas. Veinte años después se da un cambio importante en las prácticas gubernamentales, el INEA es el agente fundamental de la educación básica de adultos al atender de manera mayoritaria a la población con bajos índices de escolaridad.*

En el medio rural, las brigadas y las misiones continúan su trabajo en zonas rurales aunque con poco apoyo del gobierno. Atienden educación extraescolar y educación comunitaria de manera limitada. Se puede decir que algunas de estas acciones sufren un estancamiento.

Chaparro elabora la siguiente descripción en de educación básica para 1987

Es una educación *formal* en tanto implica la obtención de una certificación, es *extraescolar* porque no se realiza e instalaciones específicas ni cuenta con maestros titulados o personal docente especializado y tampoco exige asistencia obligatoria de los alumnos, es *compensatoria* en el sentido de atender a la población-rezago, es

propedéutica y no terminal, es *equivalente* a los niveles de primaria y de secundaria del sistema regular y prácticamente *no diferenciada* curricularmente con este último, y se desarrolla en *modalidades aceleradas, presenciales* [círculos de estudio] y *abiertas o a distancia* [estudiantes libres o independientes] (Todas cursivas del autor) (1987: 41).

Estos rasgos se mantienen sobre todo en programas de la SEP, como los CEBAS y las Secundarias para Trabajadores, y en algunas dependencias de gobiernos estatales, e incluso en algunas prácticas del INEA.

En las décadas de los ochenta diagnostican los mismos elementos que imposibilitan el logro de las metas en todos los programas educativos para los diferentes niveles, alfabetización, educación básica para adultos o capacitación para el trabajo. El propio documento de la CEPAL, “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” así lo señala al considerar que en lo general en la región latinoamericana los problemas de educación de adultos son

lo limitado de su alcance, los problemas de calidad... el predominio en su formulación de objetivos unilateralmente educativos, sin orientación ocupacional hacia otros temas básicos, y la inadecuación de los métodos pedagógicos tradicionales a las necesidades de quienes requieren de estos programas (CEPAL, 1992: 71).

1.4 Proyecto de Modernización y educación de adultos

Para fines de los ochenta y la década de los noventa las innovaciones se centran en dos ámbitos: reformas curriculares y estrategias de operación. La SEP opera y diseña, hacia fines de los noventa, el programa de Secundaria a Distancia y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) desarrolla el proyecto Posprimaria. Las innovaciones se dan en la secundaria como efecto de: la obligatoriedad del nivel, la demanda de población mayoritariamente joven; el impacto de programas de atención del nivel primario en zonas rurales y; también como efecto de las altas tasas de deserción de este nivel en las escuelas regulares.

Una práctica permanente ha sido la elaboración de propuestas curriculares. El Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA), el Modelo para la vida y el Trabajo (MEVyT), ambos del INEA, la Secundaria a Distancia (SEA) de la SEP y el proyecto Posprimaria del CONAFE, son innovaciones que intentan dar respuesta las necesidades e intereses de los adultos atendiendo el reto de la relevancia y la calidad educativa. Intentan,

asimismo, mayor flexibilidad tanto en la organización de sus actividades, como en la atención a la diversidad de características de vida de los adultos.

La influencia de los organismos internacionales, iniciada hacia la década de los cuarenta, cobra singular importancia hacia fines del siglo XX. En el anhelo desarrollista, la educación era vía de movilidad social y elemento fundamental para la capacitación para el trabajo. La idea ahora es tratar de que el sujeto asuma el modelo y que, como recurso humano, sea capaz de responder a las exigencias de una sociedad competitiva. De esta manera, la educación tiene el mismo papel que en la posguerra, pero ahora con nuevos contenidos, es decir, busca el desarrollo de habilidades para el trabajo en términos del sentido y la organización que se impone desde el actual modelo de productividad (Ezpeleta, 1991).

Dos eventos internacionales y un documento son altamente significativos para la educación básica de adultos en la década de los noventa: la Conferencia de Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia; el documento de la CEPAL Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad y; la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), realizada en Hamburgo en 1997.

Para el campo de la educación básica para adultos, la Conferencia de Educación para Todos plantea varias problemáticas: no considera importante el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, de manera que centra su propuesta sólo en los niños y enfatiza las necesidades de aprendizaje y no de enseñanza, lo que implica una doble problemática: rompe el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje, -aspecto grave para la EBPJA que históricamente ha descansado en el voluntariado-. Supone la posibilidad de una predefinición de las necesidades de los otros, sin distinguir los diferentes ámbitos de construcción de éstas, como el social, el comunitario y el individual; los vínculos o tensiones que puede haber entre ellos y el carácter cultural y simbólico de las necesidades. Además, poner en el centro a la educación básica, en el caso de la educación de adultos limita las oportunidades de acceder a la educación superior de la población en condición de pobreza, al quedar limitada la educación básica a la alfabetización, la primaria y la secundaria.

El documento de la CEPAL pone énfasis en las destrezas culturales básicas. El concepto de destreza descansa en el supuesto de una formación orientada al hacer y las habilidades cognitivas como herramientas para que el individuo las desarrolle, sobre todo

en el mundo productivo. Si bien señala que “se trata de concebir, diseñar y desarrollar la educación en función de exigencias contemporáneas de la productividad y el trabajo, sin reducir la esfera formativa de la sociedad a contenidos puramente instrumentales”(CEPAL, 1992: 127), finalmente el énfasis está puesto en una formación para la productividad propuesta desde el mundo globalizado, en donde la educación como un proceso cultural, histórico y social queda definido desde la relación efectividad/calidad/eficiencia” (CEPAL, 1992: 130). No es claro el discurso de la cultura como elemento que reconozca la diversidad desde otros ámbitos, como lo étnico, el género y la edad. Se trata de una cultura específica derivada de la competencia y la competitividad que, sin lugar a dudas trata de educar con éxito a los más aptos.

Las acciones reorientadoras son impactadas por los acuerdos regionales tomados a partir de la CONFINTEA V, que señala los siguientes aspectos en materia de educación de adultos: incluir a los jóvenes la reformulación de la educación permanente, una educación centrada en el crecimiento de la persona y que la educación de adultos debe orientarse a que el ser humano se adueñe de sí mismo (CREFAL, UNESCO, INEA, CEAAL, 1998: 27). Para la región latinoamericana se consideraron siete temáticas prioritarias: Alfabetización, Acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información; Educación y trabajo; Educación, ciudadanía, derechos humanos y participación de las personas jóvenes y adultas, Educación con campesinos e indígenas, Educación y jóvenes, Educación y género y; Educación y desarrollo local y desarrollo sustentable (CREFAL, UNESCO, INEA, CEAAL, 1998). Estas estrategias dieron marco a algunas de las acciones realizadas en la década a pesar de no haber superado el carácter compensatorio de la educación básica de adultos.

Modernizar hacia fines de siglo XX significaba en México: una “reforma conceptual”, “reorientar el funcionamiento de las instituciones y programas hacia el desarrollo de capacidades fundamentales”, “modernizar al voluntariado” y “diversificar la oferta”(Poder Ejecutivo Federal, 1996: 116-120). De manera general, las políticas de educación de adultos se caracterizaron por avances en la retórica, ausencia de estrategias concretas para el logro de lo propuesto en el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Pieck, 1996: 214) y desafíos pendientes en las acciones. Actualmente la política de descentralización, los bajos presupuestos para la educación de adultos, la centralización del

INEA en materia de reformas curriculares y la rectoría de la SEP en materia normativa son algunas de las características principales de las prácticas gubernamentales.

2. Práctica legislativa: definición del campo de la EBPJA

La acción legislativa del gobierno se refiere a la emisión de leyes relativas a la educación de adultos en el periodo de estudio, en unos años con mayor énfasis como es el caso de la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975, mientras que en otros, la orientación en la materia se incluyen en las disposiciones generales. Los contenidos de las legislaciones definen los ámbitos de acción, sus objetivos, la población destinataria y, en algunos casos, los principios y hasta los métodos y modalidades. Las disposiciones legales siempre se ligan a los proyectos de sociedad y a los propósitos sociales de la educación. Abren el camino de la acción gubernamental al plantear la participación específica de sectores de la sociedad civil, por ejemplo el voluntariado, y expresan el sentido modernizador y las ligas de la educación de adultos con el desarrollo. Los dos últimos aspectos son los grandes hitos que recorren la historia de la educación de adultos.

Hacia finales de los veinte se emitieron leyes para obligar a las compañías mineras e industriales a abrir escuelas en sus respectivos campos de trabajo y años más tarde, con la reformulación del Artículo 3º Constitucional y la Ley Orgánica de Educación de 1939, se señala como principal finalidad de la educación

La formación de hombres armónicamente desarrollados en todas sus capacidades físicas e intelectuales y aptos para:

- I. Participar permanentemente en el ritmo de la evolución histórica del país en los postulados de la Revolución Mexicana. Esencialmente en los aspectos de: liquidación del latifundismo, independencia económica nacional y creación de una economía propia, organizada en el beneficio de las masas populares, consolidación y perfeccionamiento de las instituciones democráticas y revolucionarias y elevación del nivel material y cultura del pueblo.
- II. Intervenir con eficacia en el trabajo que la comunidad efectúa para conocer, transformar, y aprovechar la naturaleza.
- III. Propugnar una convivencia social más humana y más justa en la que la organización económica se estructure en función preferente de los intereses

generales y desaparezca el sistema de explotación del hombre (SEP, 1976: 14).

Estos son los preceptos legales que dan marco a las acciones desarrolladas en el cardenismo. El *pueblo, las masas* constituyen al sujeto de la educación de adultos, su función social se subordina al trabajo de la comunidad; la igualdad y la justicia son sus propósitos sociales. Este discurso cobija la penetración ideológica a través de la educación y se vincula con acciones como el reparto agrario y la apertura en el acceso a la educación de las masas.

El carácter gubernamental de las políticas se observa en cambios en los discursos y las acciones. Como se ha mencionado, el gobierno de Ávila Camacho, da un giro a las políticas en el contexto de la segunda guerra mundial, de la intervención de organismos internacionales y de la política socioeconómica que se orienta a la industrialización de país y a promover formas de socialización y valores como el patriotismo. La Ley Orgánica de 1942 señala que la educación

...contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social contraria o extraña al país, y afirmando en los educandos el amor patrio y a las tradiciones nacionales, la convicción democrática y la confraternidad humana (SEP, 1976: 12).

De manera particular, esta Ley estableció algunos aspectos dirigidos hacia la educación de adultos

Artículo 11. ...en materia de educación es obligación primordial del Estado sostener campañas nacionales y permanentes para la alfabetización y la cultura de la población adulta iletrada.

Otros artículos, como el 12, imponían la obligación de brindar alfabetización. Esta Ley es singular pues en ella se homogenizan los planes y programas, cancelando así la diferenciación que había realizado Cárdenas al atender necesidades urbanas y rurales de manera distinta (Torres, 1994a: 470).

En 1944 se promulga la Ley de Emergencia que da un carácter permanente a las acciones de alfabetización del gobierno y plantea la obligación tanto de aprender a leer y a

escribir, como la de enseñar a quienes tienen el manejo de la lectura y la escritura, es decir, se legisla como obligatoria la participación del voluntariado.

- a) Todos los mexicanos mayores de 18 años y menores de 60 que sepan leer y escribir el español y que estén capacitados tendrán la obligación de enseñar a leer y escribir a quienes no sepan.
- b) Todos los mexicanos mayores de 6 años y menores de 40 que no se hallen inscritos en alguna escuela y que no sepan leer y escribir, tienen la obligación de aprender a leer y a escribir.
- c) La Secretaría de Educación Pública editará diez millones de cartillas de lectura y de cuadernos de escritura que serán entregados gratuitamente a los instructores por conducto de los presidentes y delegados municipales o en las grandes ciudades por comisiones especiales (Ley de Emergencia 1994. Citado en Torres, 1994a: 471-472).

Como se señaló anteriormente, la educación de adultos sólo atendida en artículos integrados en las disposiciones de toda la educación. Así, por ejemplo, la Ley Federal de 1973 dispone que

Artículo 2°. La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir, y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de la solidaridad social

En materia de educación de adultos señala

Artículo 6°. El sistema educativo tendrá una estructura que permita al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social y que el trabajador pueda estudiar.

Artículo 10° Los servicios de educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales.

Esta ley señala: “La educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de quince años que no hayan cursado o concluido estudio de primaria y secundaria” (Torres, 1994b: 617).

En contraste, la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975 intenta regular la educación asistemática o informal y con ello coadyuvar a realizar el principio constitucional de la educación que define a la democracia como un sistema de vida fundado

en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Define así a la educación de adultos

Artículo 2. La educación para adultos es una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir, y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población.

Artículo 3. Toda persona podrá participar en actividades de promoción de la educación para adultos o de asesoría a los educandos, como contribución responsable a la elevación de los niveles sociales, culturales y económicos del país.

Artículo 4. La educación para adultos tendrá los siguientes objetivos:

- I. Dar bases para que toda persona pueda alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica, que comprenderá la primaria y la secundaria;
- II. Favorecer la educación continua mediante la realización de estudios de todos tipos y especialidades y de actividades de actualización, de capacitación en, y para el trabajo, y de formación profesional permanente;
- III. Fomentar el autodidactismo;
- IV. Desarrollar las aptitudes físicas e intelectuales del educando, así como su capacidad de crítica y reflexión;
- V. Elevar los niveles culturales de los sectores de población marginados para que participen en las responsabilidades y beneficios de un desarrollo compartido;
- VI. Propiciar la formación de una conciencia de solidaridad social; y
- VII. Promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social (SEP, 1976: 87).

Sus contenidos muestran el intento por articular sus acciones diversas que se daban en el país través de campañas, jornadas, programas, pero que requieren reconocer la especificidad de este tipo de educación gubernamental. Legislar la modalidad extraescolar, así como los principios del autodidactismo y la solidaridad social son políticas que legitimaban prácticas que se daban muchos años atrás. Un acierto de esta legislación es definir a la educación de adultos desde el concepto de *educación continua* que involucre metas más amplias que las definidas sólo por la educación básica escolarizada

Actualmente la Ley General de Educación de 1993 define a la educación básica como sigue

Artículo 43. La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende, entre

otras, la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la solidaridad social.

Artículo 46. La educación a la que se refiere la presente sección tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta (SEP, 1993: 48-49).

El cambio importante es la desaparición del apartado referido al autodidactismo y la conservación de la solidaridad social. Parece que se toma en cuenta la afirmación repetida en diferentes foros en términos de que el autodidactismo resulta más una parte de la estrategia política en la educación de adultos, que una propuesta pedagógica seria, en términos de no estar acompañada de acciones que realmente coadyuvaran a la formación de un sujeto autodidacta. Autodidactismo es un término importante en el sentido que significa cierta autonomía en el propio proceso de aprendizaje de los adultos; pero las acciones llevadas a cabo desde el Estado manifiesta una falta de compromiso con la organización y creación de las condiciones no sólo materiales, sino también pedagógicas que hicieran posible el acato a esta normatividad. Ello expresa límites en las acciones autodidactas al tiempo que pone en evidencia la declaración del autodidactismo como parte de una estrategia política educativa en la formación de los educadores adultos.

Se advierte un debate importante en torno a la ampliación de la educación básica por la vía de los niveles de escolaridad. Con la legislación del 93 se hace obligatoria la educación secundaria, hecho que impacta a la educación básica de adultos al “extender” los niveles educativos que debe atender. El gobierno manifiesta este acto como una “*extensión*” de la educación básica. Sin embargo en la Ley del 75 ya se leía en la fracción II del Artículo 4º un intento por abrir la educación de adultos hacia la educación continua y con ello hacia niveles medio superior y superior, discurso que rebasa la legislación de 1993.

Los cambios en la extensión o limitación deben leerse en realidad en el marco de los intentos modernizadores de la educación en la región latinoamericana los que ponen en relieve el sentido contradictorio de ésta pues

La necesidad de replantear la EDA [educación de adultos] en cuanto <<educación continua>> es una exigencia de carácter estratégico para los fines de la modernización económica. Sin embargo, dado el carácter ambivalente de la modernización, que favorece a algunos y violentamente excluye a otros, no es sencillo señalar que las tareas de la EDA, en este momento, se resuelvan sólo por la

vía de su adecuación a las exigencias del capitalismo tardío, reduciéndola a una educación instrumental, eficiente y estacional, según las necesidades generadas por los cambios o ciclos económicos únicamente (Osorio, 1996: 60).

La legislación expresa en las normas los proyectos de sociedad a nivel local y mundial. La EBPJA ha tenido una apertura de los niveles de escolaridad al pasar de la alfabetización a la primaria y la secundaria. En este tránsito se ha dirigido a equilibrar las desigualdades de la educación escolarizada, de ahí su carácter remedial, enmarcada en el discurso que la sostiene como medio fundamental para el desarrollo, al tiempo que la marginada del sistema educativo nacional. Sin embargo, se trata de una extensión limitada a la educación básica sin atender otros niveles educativos como el medio superior y superior de los cuales también existen y han existido grandes cantidades de población excluida. Por otro lado, los ámbitos de la educación de adultos vía la legislación se refieren a lo que puede denominarse educación académica, descuidando otros campos y subgrupos centrales para una educación básica que intenta combatir inequidades, por ejemplo, la educación desde la perspectiva de género, la atención a grupos indígenas, a la juventud, la educación para la salud, en materia de medio ambiente, entre otras.

3. Educadores

El voluntariado y el magisterio son los educadores históricos de la educación básica del país en las prácticas gubernamentales. Sus condiciones y formas de participación han variado en el trascurso de la historia pero se mantienen al igual que otros aspectos determinantes como los bajos presupuestos y la legislación. Otras constantes en la historia son las malas condiciones de trabajo de los educadores y la falta de formación especializada relacionada con las concepciones manifestadas en las políticas en torno a la práctica y al educando. Voluntariado y magisterio se constituyen por diferentes sujetos como: jóvenes que cumplen su servicio social, personas de la sociedad que deciden participar por diversas causas, y el magisterio nacional que participa, ya sea porque sus plazas están adscritas a este nivel educativo (de adultos) o porque buscan otras formas de participar en sus tiempos libres.

3.1 Solidaridad social y financiamiento: aspectos condicionantes del educador de adultos

Un eje fundamental de análisis es el sentido de la solidaridad, pues como política permanente y como forma de socialización cultural adquiere diversos sentidos en el transcurso de la historia, al pasar de un acto moral a un acto legal como una obligación para con la sociedad y con el gobierno, como lo señala la Ley del 44. La *solidaridad social* y los bajos presupuestos asignados por los gobiernos para la educación de los adultos son constantes que se mantienen durante años. En veinte se difunde una solidaridad con el pueblo que capitalizaba las formas tradicionales y culturales del sentido comunitario, por ejemplo, el espíritu de cooperación y las responsabilidades compartidas (De la Peña, 1998: 75). A partir de esos aspectos culturales, y en una sociedad predominantemente rural, la solidaridad significaba un medio cultural a partir del cual se desarrollaba la intervención estatal en materia de educación de adultos; la solidaridad definió sujetos y sentidos socio culturales.

Pero la solidaridad no alude sólo al voluntariado sino que también involucra al magisterio, pues los bajos pagos, como sucede actualmente. Las malas condiciones de trabajo en términos de infraestructura material y académica, y la docencia con el “*pueblo iletrado*” asentado en comunidades alejadas, plantea una tarea ardua también para los profesores de extracción normalista quienes se hicieron cargo de estas labores en el campo (Loyo, 1994a: 347). Desde este sentido de la solidaridad, Vasconcelos convoca a la participación con un espíritu de mística, de misión, de llevar la cultura al pueblo, lo que hacia 1929, constituye la base de las Misiones Culturales.

Otro aspecto que se mantiene hasta la actualidad, es la idea sostenida de que no se requiere una formación especializada para ejercer la docencia con adultos; aún más, se sostiene que si es “iletrado” se requiere sólo saber leer y escribir para enseñarle. Con estos supuestos se forma el *Cuerpo de Profesores Honorarios* a los que se les solicitaba sólo que saber leer y escribir, o que hubieran cursado hasta el tercer año de primaria. (Loyo, 1994a: 344).

El *pueblo educador* se integró por estudiantes de escuelas técnicas, el *Ejercito Infantil*, el “maestro móvil”, estudiantes de la escuela de Jurisprudencia, miembros del Partido de la Juventud Revolucionaria así como integrantes de la sociedad como amas de casa (Loyo,

1994a). Modernizar al país y alejar a la población de las malas costumbres e involucrarla en otras formas de vida, implicó el desarrollo de prácticas de los educadores en donde la pura docencia quedaba rebasada. Jugaron roles sobre todo los profesores normalistas, como líderes comunitarios, organizadores, gestores y formadores de monitores o educadores.

Los años treinta definieron al educador como promotor de la igualdad social con referentes en la educación popular y como destinatario al campesinado y al trabajador. En el marco de la educación socialista, los misioneros culturales atendieron las zonas rurales y niveles escolares más elevados como la secundaria, sobre todo en el área urbana. El educador de la etapa cardenista fue definido desde su rol político, líderes, organizadores comunitarios y educadores de las centrales, sindicatos y lugares de trabajo convivieron con profesores encargados de la parte escolarizada, delimitada por los aprendizajes de la escuela primaria y secundaria; el profesor universitario era también un educador de adultos ya que la Universidad Obrera y el propio Departamento de Educación Obrera intentaban abrir espacios para el acceso del pueblo a niveles superiores de educación. Otros educadores de adultos, no identificados de manera particular, son aquellos quienes atendieron la educación artística y física. Aunque la labor de los educadores fue premiada con estímulos como reconocimientos, hay evidencias de sus malas condiciones laborales.

En esta década, como en las anteriores, no se presentan rasgos de un intento de formación sistemática de los educadores, y sí rasgos de improvisación, de problemáticas de vinculación con las comunidades, por ejemplo autoritarismo, y rechazo de las labores, sobre todo la alfabetizadora. Los educadores de adultos del cardenismo también enfrentaron, el rechazo de grupos locales de poder como caciques. Queda por reconstruir la experiencia pedagógica acumulada de estas décadas.

En la década de los cuarenta el sentido de la solidaridad cambia: ahora significa una alianza fundamental y obligatoria con el Estado

La preparación cultural debe asentarse sobre las bases de una educación democrática, digna de dar a todos oportunidades iguales de redención económica, merced a un trabajo lícito y productivo; que tal educación no logrará estructurarse adecuadamente mientras continúen en el analfabetismo millones de mexicanos que la evolución de la República no ha conseguido aún desprender de la ignorancia, y que en una tierra en que únicamente la mitad de los habitantes saben leer, ese sólo hecho exhibe un privilegio que impone a quienes lo disfrutan el deber de ayudar al Estado, en la medida de sus posibilidades, a salvar a la otra mitad de sus compatriotas de los

peligros que implica la privación de los más elementales recursos de conocimiento y de acción social (Torres Bodet, Citado en Larroyo, 1979: 518-519)

El ejercicio de un derecho, como es la educación, cobra el sentido de privilegio, de obligación y salvación de los excluidos y un deber con el estado. Estos aspectos definen el sentido de la solidaridad social en esta etapa.

La niñez vuelve a aparecer en el escenario como educadora de adultos. Los Legionarios del alfabeto, señala Torres Bodet eran niños que, apoyados por sus maestros, realizaban la labor de identificar a la población analfabeta, repartir propaganda y actuar como instructores (1994a: 481). Los integrantes de la escuela rural y la escuela regular participaron en esas labores, junto con el pueblo y el magisterio constituyen el grupo de educadores fundamentales de la etapa de la Unidad Nacional.

Es en los años cincuenta cuando se inicia la atención institucionalizada de la formación de educadores y la creación de métodos y materiales especializados. La participación de México en los órganos internacionales se manifestó en dos acciones: el Ensayo Piloto de Educación Básica y la creación del Centro Regional para la Educación Fundamental (CREFAL) En 1948, Torres Bodet es nombrado Director de la UNESCO, en reuniones celebradas durante su gestión surge el CREFAL y se instala en México con el propósito de formar educadores de adultos y crear materiales especializados; su papel en la formación de educadores puede también considerarse en la formación de líderes comunitarios que desarrollan acciones en diversos ámbitos como el mejoramiento de la economía rural, la conservación y defensa de la salud, la elevación de la vida familiar, la recreación y el buen empleo del tiempo libre, la adquisición de los conocimientos básicos y la promoción de la cultura (Greaves, 1994: 562).

A pesar de los cambios en los enfoques y de la creación del CREFAL, hacia los años sesenta los educadores se integran por estudiantes, profesores y personas de las comunidades que de manera mayoritaria realizaban su labor sin una preparación especializada y en condiciones laborales desfavorables. La política se mantiene con pagos por estímulos, reconocimientos, gratificaciones y bajos sueldos de los profesores normalistas.

En la etapa siguiente, como hecho importante, se presenta la explosión demográfica, las migraciones campo ciudad y la demanda de servicios que estas situaciones provocaron. La

polarización de las desigualdades exigió también la atención de grandes grupos de población, y con ello, la participación de más educadores.

En el periodo que va de los cincuenta a los setenta, la labor de educador es impactada por las modalidades y los medios educativos. Éstos suponen otras formas de vínculo pedagógico para las que ni la población ni los educadores estaban preparados. La cultura pedagógica se centra en modelos tradicionalistas que obstaculiza la operación de modalidades extraescolares, a distancia, abiertas o informales que en las prácticas significan mayor trabajo en menos tiempo. Priva más el carácter intensivo que abierto, pues no se acompaña de reformas en la gestión ni en la formación de educadores. Acciones como la política de actualización de educadores de adultos puesta en marcha en el periodo de los setenta no reporta grandes impactos en la disminución de la población con baja a nula escolaridad.

En 1974 el CREFAL se reorienta ahora como institución autónoma al servicio de los Estados Miembros y Miembros Asociados de la UNESCO en la región, tiene como funciones: organizar investigaciones, documentación, formación y animación en relación con la educación de adultos y a la alfabetización funcional dentro del marco de la educación permanente. El nivel de incidencia en la formación de educadores se concreta en una Maestría en Educación de Adultos, cursos nacionales, subregionales, regulares, de servicio y de posgrado, así como asistencia técnica y asesoría (Torres, 1994b: 649).

El Plan Nacional de Educación de Adultos, atiende la formación desde la elaboración de auxiliares didácticos y cursos de capacitación. La Ley del 75 señala en la fracción III del Capítulo II, “Auxiliar a los particulares que lo soliciten en sus actividades de promoción y asesoría de educación para adultos”; y definía al educador de la siguiente manera

El asesor es auxiliar voluntario del proceso de educación para adultos y tiene a su cargo:

- I. Promover el interés por el estudio
- II. Organizar y orientar círculos de estudio; y
- III. Conducir personas analfabetas y educandos en general (SEP, 1976: 88)

Ante el Como impacto del principio del autodidactismo, de los sistemas abiertos y de los bajos financiamientos a la educación, la Ley allana el camino hacia la intervención mayoritaria del voluntariado, pero no propone la formación sistemática de los educadores históricos, por ejemplo el magisterio nacional, a través de la apertura de Escuelas Normales o

de la elaboración de planes, programas y materiales especializados en la formación de educadores de adultos.

Durante la década de los noventa, el caso de la profesionalización de educadores de adultos no forma parte de las líneas generales de la reforma y situó sus acciones en la “modernización del voluntariado”. Esta política implicó la ampliación de la acción educativa de los voluntarios a través del convenio SEP, INEA, SEDENA, del proyecto de incorporación de los jóvenes de bachillerato y de la Nueva Estrategia de Operación que da contenido al discurso del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, pues señala la necesidad de poner énfasis en la motivación y el estímulo de las actividades de los “alfabetizadores, técnicos docentes y otros educadores de adultos, quienes directamente se relacionan con los educandos en el proceso enseñanza-aprendizaje” (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 118).

La nueva estrategia de operación se basa en la relación producto-ingreso al poner precio a los resultados a través del estímulo por productividad; así se cotizan los logros, la solidaridad y la efectividad. Si bien, a través de la creación de los Puntos de Encuentro abre una visión integral para la atención de la población con baja o nula escolaridad, no privilegia la profesionalización de educadores. Incluso se suspendió una experiencia importante de formación de técnicos docentes –inició como proyecto en 1994 y operó hasta el 2000 (Campero, 2002) a través del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), que tenía entre sus aciertos: la vinculación de acciones de educación de adultos con instituciones de educación superior, considerar como puntos de partida la sistematización y socialización de los agentes que desarrollan su labor en el campo, concebir la propuesta pedagógica abierta a las posibilidades de las entidades y los grupos académicos de apoyo, concebir la acción educativa también desde el ámbito comunitario e impulsar la formación de las y los educadores.

Esta política da continuidad al sentido de la solidaridad social, principio de la educación de adultos desde décadas atrás, el que supone como innecesaria una formación especializada para desarrollar la acción educativa con grupos excluidos; además esta postura de la *solidaridad social* supone también bajos costos de la docencia con personas jóvenes y adultas. La cultura de la solidaridad, como medio de educación a bajo costo económico, siguió presente.

La Universidad Pedagógica Nacional es una de las instancias que ofrece un programa de formación de educadores de adultos en el nivel superior. La atención se da a personal que trabaja en la docencia como a aquellos que trabajan en promoción y organización en comunidades.

El voluntariado y solidaridad ha definido sujetos y acciones en las que se ha dado cabida a distintos sujetos, partidos políticos, instancias de gobierno, la sociedad civil. El pueblo educador y el magisterio son voluntarios en la medida que trabaja en condiciones adversas, pero con un sentido de mística, redención y solidaridad con el pueblo y con el gobierno. De esta manera, la intervención de pueblo, del voluntariado educador supone una forma de “contrato social” con un fin común la modernización del país con un recurso social fundamental, la educación y con recursos culturales, la solidaridad social.

4. Educandos

La constitución histórica de los agentes que han desarrollado el rol de educandos en la educación básica de adultos tiene que ver con las desigualdades, las limitaciones sociales de acceso y permanencia en la escuela, la pobreza, la explosión demográfica, las reorientaciones socioeconómicas del país y las políticas gubernamentales.

El educando en este campo se ha constituido con una doble marginación: por un lado, las condicionantes sociales que limitan su participación social y por otro, la propia desigualdad en la atención al interior de los servicios educativos gubernamentales, pues mujeres, indígenas y juventud no son atendidos sistemáticamente por los programas gubernamentales ya que su incorporación a los programas no implica la atención a sus demandas específicas ni la existencia de enfoques pedagógicos que recuperen el género, la etnicidad o la juventud como ejes formativos a través de los cuales se considere el problema de la relevancia en los programas.

La historia de la constitución de este agente se liga a las grandes problemáticas sociales del país. Así, el educando de los años veinte se define como *el pueblo iletrado* en un país en el que el analfabetismo era superior al 80% (Ulloa y Latapí, 1998: 59). Vasconcelos define al pueblo iletrado también desde la ignorancia y como obstáculo para el fortalecimiento de la nación. La acción gubernamental con los adultos extiende a la capacitación para el trabajo, la cultura y la recreación, por lo que el educando es también

definido desde su actividad productiva, obrero y campesino, y desde las carencias culturales - relacionadas con la cultura occidental. Así, el iletrado, trabajador e ignorante, es un agente fundamental del vasconcelismo aunque también lo considera capaz de desarrollar procesos educativos y con características culturales valoradas para su propia formación.

Como sucede actualmente, se diseñan materiales acordes a sus intereses y necesidades. Hay huellas de que la participación de los educadores en las acciones emprendidas es dinámica y recupera necesidades de trabajo, de recreación, de aprendizaje de lecto-escritura y de convivencia comunitaria (Loyo, 1994a: 350). Además, la acción educativa de este periodo tiene frutos importantes pues según señala Ornelas, “En los años veinte y con menor intensidad hasta los cuarenta, la expansión de oportunidades favoreció a segmentos sociales que habían sido relegados por el porfiriato” (1998: 126).

El proletariado es el agente fundamental del cardenismo; las acciones de mayor envergadura de los años veinte van dirigidas a los trabajadores, obreros y campesinos. A través de la elaboración de métodos especializados, materiales y la apertura de instancias gubernamentales como el Departamento de Educación Obrera, se define al adulto como necesitado de una preparación escolar, de técnicas para la producción y de una conciencia de clase que ayudara a borrar las desigualdades sociales.

La industrialización signa el periodo de la década de los cuarenta y se introduce al educando en la necesidad de la escolarización y la capacitación de mano de obra. Con la ideología de la Unidad Nacional y el intento de homogenizar al país, se borran las diferencias en la atención del educando rural y urbano, una de las aportaciones del cardenismo. El iletrado es de nuevo el sujeto central, tiene la obligación de aprender a leer y escribir bajo sanción monetaria o arresto (Torres, 1994a: 477), lo que habla de los procedimientos de convencimiento y de la participación forzada de algunos adultos.

Hasta ese momento no se han encontrado rasgos que orienten a la educación de adultos hacia una población determinada por la edad como sucede ahora, mayores de 15 años. Hay por el contrario, evidencias de la participación de diversos actores: adultos, niños y jóvenes en centros educativos destinados para adultos o en actividades organizadas para ellos. La participación de las mujeres es casi nula, no se encuentran programas destinados a ellas en las fuentes consultadas, salvo el caso de las Misiones culturales femeniles

orientadas a la consolidación del papel cultural de la mujer al brindar clases de puericultura, economía doméstica y corte y confección (Torres, 1994a: 481).

Las desigualdades sociales, la baja eficiencia terminal del sistema educativo y las disparidades en la cobertura (Ornelas, 1998: 127) son aspectos que han caracterizado al Sistema Educativo Nacional y permiten explicar la existencia de grandes grupos de población en condición de baja o nula escolaridad a pesar del reconocimiento de la gran expansión de la escolaridad entre los años 1950 y 1980.

Durante la década de los cincuenta persistió el interés en el analfabeta y en el trabajador con el fin de lograr el progreso y apoyar el desarrollo de la industria. Son múltiples las acciones emprendidas, los intentos de desarrollar métodos y materiales especializados, pero, a la par, se concibe al adulto como carente de las herramientas necesarias, el alfabeto, técnicas productivas y estilos de vida acordes al proyecto de sociedad moderna y desarrollada. De ahí que se realicen acciones en diversos ámbitos, salud, higiene, modos de convivencia, alfabetización, capacitación para el trabajo.

Con la influencia del proyecto de Unidad Nacional se intentan borrar las diferencias del adulto campesino y urbano definiendo un sólo sujeto, el analfabeta. La atención a los campesinos durante décadas quedó a cargo de los misioneros culturales. Tal vez en estas políticas se encuentran explicaciones de las disparidades entre índices de atención en zonas rurales y urbanas, como se observa aún ahora.

Las políticas nacionales, influenciadas por las internacionales, definen programas focalizados que conceptualizan a los educandos de manera específica. Así, por ejemplo, la alfabetización “selectiva” se orienta a la atención en áreas en las que los alumnos estuvieran real o potencialmente incorporados a la producción agrícola o industrial y a entidades que tuvieran condiciones favorables para desarrollar con éxito tal tarea (Loyo, 1994b: 582).

Es la Ley Nacional de Educación de Adultos el documento que norma la edad, adultos mayores de 15 años y define el campo de la educación de adultos hacia la atención prioritaria de la educación básica. El agente de la educación de adultos se define como *rezago educativo* y no menciona prioridades por subgrupos de población, por ejemplo, indígenas, mujeres, jóvenes.

A fines de los setenta hay una población total de 26 millones de personas mayores de 15 años con escasa o nula escolaridad

Cuadro 1.

Evolución histórica de población de 15 años y más según condición de analfabetismo y escolaridad (Cifras en miles)

Año	Analfabeta	%	Sin primaria	%	sin Secundaria	%	total	%
1930	6 406.9	63.7	ND	-	ND	-	ND	-
1940	6 2234.2	53.9	ND	-	ND	-	ND	-
1950	8 942.2	43.2	ND	-	ND	-	ND	-
1960	6 678.0	34.5	ND	-	ND	-	ND	-
1970	6 693.7	25.8	11 063.0	42.7	4 822.8	18.6	22 579.5	87.1
1980	6 451.7	17.0	9 349.9	24.9	8 784.8	23.2	24 586.4	65.1
1990	6 161.7	12.4	11 624.5.8	23.5	11 921.8	24.0	29 726.0	59.9
2000	5 942.1	9.5	11 716.7	18.6	14 898.7	23.7	32 557.5	51.8

FUENTE: INEA, 2002b

Como se observa en el Cuadro 1, el índice de analfabetismo ha disminuido considerablemente al pasar de 25.8 en 1970 a 9.5 en el 2000; el índice de población sin primaria también ha decrecido de manera importante al pasar en treinta años de 42.7 a 18.6; llama la atención el nivel de secundaria que, en el mismo periodo, aumenta su índice de 18.6 a 23.7. Se consolida así la pirámide histórica escolar a nivel nacional y se forma una amplia población que demanda los servicios de secundaria. El INEA indica que “en términos absolutos, el rezago aumentó, al pasar de 23.6 millones a 34.3 en el periodo que va de 1970 a 1995 y explica como causas la baja eficiencia del sistema escolarizado y los limitados recursos para la educación de adultos” (INEA, 2002: 9).

Más de la mitad de la población en condición de analfabetismo, se concentra en seis entidades de la República (Veracruz, Chiapas, estado de México, Guanajuato, Puebla y Oaxaca); la población sin primaria en siete (México, Veracruz, Jalisco, Chiapas, Puebla, Michoacán y Guanajuato) y la población sin secundaria en siete entidades (México, Distrito Federal, Jalisco, Veracruz, Guanajuato, Puebla y Michoacán) (INEA, 2000b: 10-12). Los datos indican que, además de las entidades en las que históricamente han concentrado esta población, existen otras, como el estado de México, que presentan características, como altos flujos de población inmigrante de todo el país, una estructura

educativa fuerte, que no garantiza la eficiencia terminal, y grandes disparidades internas que se expresan en la constitución de amplios sectores de población que vive en condición de marginación; aspectos que favorecen la constitución del rezago.

En relación con el género, la brecha entre hombres y mujeres tiende a cerrarse, sin embargo, siguen siendo las mujeres las más afectadas en cuanto a cifras. Así, para el año 2000, existían 2.2 millones de hombres en condición de analfabetismo y 3.7 mujeres; sin primaria 5.6 hombres y 6 millones de mujeres y sin secundaria 6.9 hombres y 7.9 mujeres. Por la edad, el analfabetismo se concentra en población de 45 años y más; la población sin primaria en el grupo de 35 a 54 y, la población sin secundaria en el grupo de entre 15 y 44 años (INEA, 2001). Como lo señalan Ulloa y Latapí

...a fines del siglo XX, los mayores rezagos en la alfabetización los registra la población indígena; en segundo lugar, la población rural, muchas de cuyas localidades con menos de 2 500 habitantes pueden constituir el ámbito en que viven diversos grupos etnolingüísticos de la población que habla alguna lengua indígena; en unos y otros grupos, el rezago de las mujeres es mayor que el de los hombres y se acentúa a medida que aumenta la edad en los grupos (1998:63).

El indígena ha estado presente en la educación de adultos en este periodo. Como lo señala Bertely, el indígena es concebido desde posturas dicotómicas que distan de plantear una articulación entre lo “propio” y lo “ajeno”. Es a inicios de los noventa, al introducir la noción de *interculturalidad*, cuando se replantean las formas en que ha concebido en las perspectivas educativas, ya que considera el contexto de la globalización y la articulación entre lengua, cultura y etnicidad en el proceso educativo (Bertely, 1998: 98).

Tales propuestas no tienen impacto en las prácticas de educación de adultos con población indígena, no es un sujeto fundamental en las políticas gubernamentales para la década de los noventa. Un estudio realizado por Valenzuela (2000: 42) plantea dos problemática interesantes: la diversidad de formas en que son considerados los grupos indígenas y lo que se entiende por educación de adultos. A la diversidad jurídica en la definición del sujeto indígena se agrega que los programas que lo atienden no la consideran como tal y reportan a los agentes atendidos como población rural o productores rurales pobres.

4.1 La juventud

La gran mayoría de los documentos históricos consultados refieren al adulto de manera genérica. Sin embargo, las prácticas relatadas muestran la participación conjunta de población joven y adulta en todo el periodo estudiado. El criterio de la edad tiene relación con los grados de escolaridad para definir al sujeto de la educación básica de adultos. De esta manera, la educación rudimentaria y elemental de la segunda y tercera décadas del siglo XX. Permitía hablar de la población iletrada en la que cabe población infantil, joven y adulta.

Con el discurso de la expansión de la escolaridad, se inician las primeras definiciones en cuanto a edad, primero mayores de 10 años, después, mayores de 12 años, con el supuesto de que a esta edad la población debía tener la educación primaria como mínimo. La Ley Nacional de 1975 norma y define a los mayores de 15 años, como sujetos de la educación de adultos, pues a esta edad deberían tener la población concluida la educación básica, primaria y secundaria.

En México la población joven sin instrucción es altamente vulnerable en varios campos de su vida. Una investigación de la CEPAL señala entre otros de sus hallazgos, que existe una relación inversa entre edad y condición de pobreza pues entre los jóvenes el índice de pobreza sobrepasa los promedios nacionales, especialmente en la población entre 15 y 19 años. De este grupo, los jóvenes urbanos en condición de pobreza alcanzan casi 3 millones, que en términos relativos es el 50 por ciento; es mayor entre las mujeres que entre los hombres -47% y 39% respectivamente- y entre la juventud rural, alcanza un 63 por ciento en comparación con el 5 de los jóvenes urbanos (CEPAL, CELADE, FNUAP, 2000: 115-116). A ello hay que agregar que “el desempleo entre los jóvenes que no asisten a establecimientos educativos se da con mayor severidad en los hogares de bajos ingresos” urbanos (CEPAL, CELADE, FNUAP, 2000: 115-116); y entre 1990 y 1997 en México se da un aumento porcentual de 3 puntos en el desempleo de los jóvenes que no estudiaban y que pertenecían a hogares pobres. Para el año 2000, la población de entre 15 y 34 años concentra el 40 por ciento de personas con baja o nula escolaridad, la población entre 35 y 54 años el 35% y la población de 55 y más, el 25%. Así, la población joven se configura como el agente fundamental de la educación de adultos para el siglo XXI en México.

El periodo analizado sitúa los siguientes aspectos en historia reciente de la EBPJA: en primer lugar una reducción en su campo de acción al aislarla de otros ámbitos de la vida social de las personas destinatarias en los que se configuran sus necesidades e intereses como es el caso de el sector salud, trabajo y recreación. Los datos permiten sostener que hay continuidad en su carácter compensatorio, pero que éste se liga a los proyectos de sociedad en los que la escuela misma ha tenido diferentes sentidos sociales. En segundo lugar, las políticas han priorizado las acciones del INEA a atender, a través de esta institución una mayor cantidad de población y al centrar en ella presupuestos de la educación de adultos y la elaboración de métodos y materiales para adultos. En tercer lugar, la EBPJA se han identificado sólo con los niveles básicos de la educación escolarizada como efecto de los inequidad en el servicio, los índices de exclusión escolar y de una política que no promueve la educación continua de la población desfavorecida al enfatizar sus acciones en la alfabetización, primaria y secundaria. En relación con los educadores, el bajo financiamiento, la política de solidaridad social y las prácticas legislaciones han sido medios a través de los cuales se ha institucionalizado al voluntariado como agente educador de la población en condición de pobreza. El educando ha disminuido en edad y se ubica sobre todo en población joven sin secundaria debido a problemáticas en los índices de eficiencia del sistema regular y a la desigualdad en la cobertura; asimismo, su agrupación en el concepto de “rezago educativo” expresa el sentido compensatorio legislado en la Ley del 1975 y la del 1993 y define a su sujeto: población carente de escolaridad o de las herramientas de la lecto-escritura. Estos aspectos se han mantenido a lo largo del tiempo y han sido escasos y sin continuidad experiencias propuestas políticas y experiencias que han intentado a lo largo de este periodo alterar el sentido remedial y mínimo de estas prácticas gubernamentales. Así, se sedimenta, se institucionaliza el carácter marginal de la EBPJA para población en estado de pobreza.

CAPÍTULO IV

EBPJA y calidad de vida: marcos interpretativos

El aumento en los índices de población en estado de pobreza, la exclusión social que de ella deriva, así como la tendencia gubernamental de orientar sus políticas al desarrollo, imponen a la EBPJA una reorientación, se pone “énfasis en el papel de la lucha contra la pobreza; incorporación a sus estrategias de las necesidades de aprendizaje de los sectores populares y las expectativas del desarrollo educativo general; su contribución a la creación de las ciudadanías democráticas...” (Osorio, 1996: 51).

En países como México donde *la desigualdad ha sido elemento estructural de las formas de organización social*, la educación se constituye en un campo de lucha de intereses diversos ante la emergencia de síntomas como la exclusión social, la pobreza y el llamado “rezago educativo”. La desigualdad social implica a la educación, compromete sus fines sociales y produce propuestas pedagógicas desiguales. La mediación gubernamental y la falta de participación social de los sujetos en la definición de proyectos pedagógicos, constituyen aspectos estructurales del carácter compensatorio

de la educación dirigida a población en condición de pobreza. La realidad de los programas educativos muestra los límites y las implicaciones de esta tendencia, por ejemplo, el bajo impacto de los programas educativos gubernamentales con una eficiencia terminal oficialmente aceptada de 32 por ciento en el caso de la primaria para adultos (Schmelkes y Kalman, 1994: 22).

Esta situación exige un replanteamiento, tanto en sus prácticas concretas como en sus enfoques teóricos, de tal manera que la EBPJA pase de una concepción eminentemente compensatoria a una educación “inclusiva que admita acciones educativas de varias índoles [que] se asocien a diferentes dominios de competencia, desde el cuidado de la vida hasta la posibilidad de seguir aprendiendo” (Schmelkes y Kalman, 1994: 42). Asimismo, exige considerar algunos cuestionamientos a las formas en que se ha interpretado la pobreza ya que en estos discursos se leen diversas posturas caracterizadas por definir desde fuera a los pobres, y también a las políticas para mejorar su calidad de vida. Inicialmente, los pobres se definieron sólo desde el aspecto económico, posteriormente desde el desarrollo social sin retomar los procesos culturales en los que las personas satisfacen sus

necesidades. De ahí que para pensar en una EBPJA orientada a combatir la pobreza haya que preguntarse ¿cómo se comprende este concepto, cuáles son sus indicadores y sobre todo cómo se considera al *sujeto en condición de pobreza*? El centro de este capítulo es el análisis de elementos que sostienen a la EBPJA como medio para elevar la calidad de vida. Previamente es necesario profundizar en las formas en que ha sido concebida la pobreza y el papel que ha jugado la educación en los discursos para abatirla.

1. Pobreza y marcos interpretativos de la educación de personas jóvenes y adultas

La vinculación de dos temas complejos, la pobreza y EBPJA impone un conflicto de base: que “la educación es un camino potencialmente prometedor para ofrecer movilidad social y [al mismo tiempo] un eslabón importante en la reproducción de la desigualdad” (Reimers, 2000:24); y que “la educación no causa desarrollo, pero sin educación no hay desarrollo posible” (Schmelkes, 1994: 80-81). Reimers apunta datos importantes para comprender las relaciones entre educación escolarizada y pobreza en América Latina: en promedio, un graduado de escuela primaria gana 50 por ciento más que una persona que nunca ha ido a la escuela; uno de secundaria gana 12 por ciento más y un universitario 200 por ciento más. En cada país latinoamericano es posible encontrar dos realidades educativas: entre 30 y 40 por ciento de la población con muy bajos niveles, que en ocasiones apenas completan un segundo grado de primaria y 20 por ciento con niveles educativos dos y tres veces superiores. Debido a las altas tasas de repetición, que afectan desproporcionadamente a quienes viven en zonas rurales y a los más pobres de zonas urbanas, sólo los niños de los hogares de mayores ingresos completan la educación primaria en el tiempo esperado y acceden a la secundaria en la edad prevista. Para el conjunto de la región, la mayoría de los niños se matricula en primer grado y permanece allí en promedio siete años, aun cuando sólo aprueba un cuarto grado de escolaridad primaria. El promedio de escolaridad logrado por los jóvenes de 15 años está directamente relacionado con el nivel educativo de sus madres. En promedio, hay un aumento de un año de escolaridad entre los niños cuyas madres tienen de 0 a 3 años de escolaridad y aquellos cuyas madres tienen de 4 a 6 de escolaridad, y otro año de diferencia entre éstos y aquellos cuyas madres tienen de 7 a 12 años de escolaridad. Cita asimismo, el caso de México y destaca que los estados con mayores índices de pobreza destinan menos recursos por alumno. (Reimers, 2000: 23-42).

Con el reconocimiento de este conflicto, importa en este apartado indagar algunas aportaciones para la comprensión teórica del campo de la educación básica de personas jóvenes adultas desde el ángulo de la pobreza. Como lo señala Rivero, es necesario encarar la educación de adultos en general desde la pobreza (1998) ya que la población a quien se dirige manifiesta, como uno de sus rasgos, la escasa o nula escolaridad que pone a sus sujetos en condición de exclusión social, por lo que se liga directamente con conceptos como *equidad social, equidad educativa, calidad de vida y calidad educativa*.

2. De las lecturas de la desigualdad a la pobreza

Diversos estudios (Palomar, 1998; Tepichín, 1998; Sen, 1996; Román y Aguirre, 1998; Campos, 1997; Boltvinik, 1992, entre otros) muestran los contextos, las formas, la relatividad y las potencialidades de los conceptos en torno a la pobreza y las relaciones que guardan con las políticas públicas que tratan de abatir este problema. Coinciden en señalar el cambio de concepción, al avanzar de los indicadores económicos a los sociales, como un movimiento mundial que se da como respuesta a problemáticas sociales expresadas a través de las crisis de diverso orden y al evidente crecimiento de los índices de pobreza en muchos países del mundo que se vive en un mundo globalizado, y en los límites de los efectos positivos del libre mercado. La tendencia hacia el desarrollo y la modernización pone en el centro a la EBPJA como campo de formación de recursos humanos, como espacio que posibilita la participación social y como medio de superación de la pobreza. Al respecto estas relaciones han existido diversas interpretaciones y de ellas dependen los contenidos y fines sociales que se le asignan a la EBPJA.

3. Marginación: condición natural y obstáculo para el desarrollo social

Se pueden ubicar tres grandes momentos en las formas de concebir la pobreza. El primero, abarca la década de los cincuenta en donde se le concibe como una “condición natural” y se considera en el marco del desempeño personal limitado por aspectos de carácter psicológico; se ubica además en la concepción social ligada a la estratificación y como condición necesaria en el tránsito de lo tradicional a lo moderno (Tepichín, 1998). Uno de sus sustentos teóricos es la teoría funcionalista que habla de estratificación necesaria sin considerar las desigualdades sociales. Se trata de condiciones necesarias para mantener un

orden social. La desigualdad social no está relacionada con el ejercicio del poder sino con los roles que los sujetos están llamados a cumplir (Durkheim); desde esta perspectiva, la pobreza es un problema de carácter personal que es natural y hasta necesario en lo social.

Llaman la atención las variables para ubicar a la población en condición de pobreza: el prestigio social, el aspecto político y la educación; éstas se utilizan de manera indiscriminada tanto para la población de posiciones altas como bajas. Abatir la pobreza se lograría expandiendo los beneficios de los sectores más modernos, por ejemplo, el empleo. En la lógica distributiva, la instrucción es vista como medio importante para el acceso a bienes, y se considera como una de las políticas universales de combate a la pobreza (Román y Aguirre, 1998: 102). Sin embargo, estos autores consideran que no significa “una atención directa a problemas de producción o de distribución, sino el consumo de un servicio considerado, cierta o imaginariamente, como un arma fundamental para vencer la pobreza” (Román y Aguirre, 1998: 102).

En México, por ejemplo, para la década de los cuarenta se da un gran porcentaje de analfabetismo y la carencia de educación escolarizada es vista como un indicador de atraso social (Supra, p. 54). Se trata de la educación escolarizada medida en alfabetismo y en años de escuela, referida siempre a la educación básica, a los mínimos de escuela. Así, la escolaridad se asocia a la movilidad social, a la formación de mano de obra, a la integración de los sectores “atrasados” rurales hacia los cinturones de las áreas urbanas marginales y a la formación de una ciudadanía en el tránsito a la modernidad.

Educación y desarrollo social son polos de un mismo proyecto social, la primera como medio y el segundo como fin. Ser pobre y falto de escolarización es, entonces obstáculo para el desarrollo y manifestación de atraso y tradición. En este marco, el discurso educativo finca sus prácticas en la alfabetización y la capacitación dado su interés en la industrialización y la incorporación a la modernidad. De esta manera, los contenidos educativos se definen desde fuera de las vidas concretas de los sujetos, de sus procesos culturales; instaurando otras formas de socialización basadas en la formación para el consumo y la capacitación de recursos humanos, contemplando a la escolaridad como compás de espera para la incorporación al trabajo. Es en el sentido del consumo y socialización, y en el marco del proceso de industrialización, que nos apoyamos para

argumentar que la educación y la escuela han sido históricamente generadoras de necesidades e intereses.

En la década de los cuarenta, considerada como el inicio de la consolidación del estado mexicano (Peschard, Puga y Tirado, 1989:20), el Estado tiene un papel fundamental en el desarrollo social y en el crecimiento económico. Le corresponde elaborar los programas necesarios para abatir la marginación, o dicho en otras palabras, para hacer llegar a los marginados los beneficios de la modernidad. Es una etapa de incorporación del sector rural a los requerimientos de la naciente industrialización, del desarrollo de los centros urbanos en condiciones de hacinamiento y marginación, así como de demandas sociales como servicios de seguridad social y atención sanitaria, sobre todo por parte de los sectores medios (Raczynki, 1999:173). El Estado trata de satisfacer dichas demandas, además de la educación.

4. Las necesidades básicas

La segunda etapa se caracteriza por la intervención ideológica y política más clara¹ de los organismos internacionales. Tres de ellos son centrales en este proceso: la Comisión Económica de América Latina (CEPAL), el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. La primera se crea con el interés de lograr la satisfacción de las principales necesidades nacionales de los países de América Latina, impacta sus políticas e introduce la noción de desarrollo económico. Su mirada es interesante pues se opone al enfoque que sostenía que los beneficios llegarían a los sectores desfavorecidos de manera natural. A pesar de señalar que la pobreza es resultado estructural e intrínseco a la relación entre países desarrollados y subdesarrollados, introduce una visión desarrollista y trata de atender los problemas sociales como estructurales pero sin cambios en las relaciones de poder. Ello explica que los problemas de la desigualdad interna y del creciente aumento de zonas marginales alrededor de las grandes ciudades, no sean un tema de fundamental interés (Tepichín, 1998).

Una teoría que apoya sustancialmente esta visión y que tiene gran impacto en el ámbito educativo es la del Capital Humano. Como ya se ha comentado en numerosos

¹ Ya había intervencionismo en el plano económico, político e ideológico pero se manifiesta de manera diferente a través de organismos específicos, incluso creados para fines de construcción de análisis y propuestas específicas.

estudios, se concibe a la educación como una inversión y no como un gasto, en el sentido que reditúa ganancias en los planos económico, cultural y político. Una de las bondades de esta teoría es que apoyaría en la superación de una de las debilidades estructurales: la ignorancia y la falta de preparación en general (Puiggrós, 1980: 120). Permanece el significado de la educación como preparación de mano de obra y formación de la ciudadanía de acuerdo a los principios político pedagógicos del desarrollismo. Sin embargo, surgen también posturas críticas en América Latina que se vinculan, de manera significativa, con las formas de analizar y abatir la pobreza: una de ellas formada por la corriente de las llamadas Teorías de la Dependencia, y la otra, por las aportaciones del brasileño Paulo Freire en la década de los sesenta. La primera devela los discursos hegemónicos al poner sobre la mesa la crítica frontal a los procesos modernizadores, desarrollistas y colonizadores. Señala a la industrialización como una expresión de la división social del trabajo y, con ello, como la causa del aumento de la marginación social. Propone

concebir el subdesarrollo como parte del proceso histórico global de desarrollo; tanto el subdesarrollo como el desarrollo son dos aspectos de un mismo fenómeno, ambos procesos son históricamente simultáneos, están vinculados funcionalmente y, por lo tanto, interactúan y se condicionan mutuamente, dando como resultado, por una parte la división del mundo entre países industriales, avanzados o “centros”, y países subdesarrollados, atrasados o “periféricos”; y, por otra parte, la repetición de este proceso dentro de los países subdesarrollados en áreas avanzadas y modernas (Sunkel y Paz, 1981: 6).

Existe, de manera paralela, una crítica al aparato del Estado como aquel que representa los intereses de la clase en el poder y con ello obedece a las condiciones del subdesarrollo y la desigualdad social. Como señala Althusser, el estado y la escuela en tanto aparatos ideológicos, están confinados a reproducir los intereses de la burguesía nacional e internacional.

El campo de las necesidades básicas en estas *formaciones económico-sociales dependientes* (Vasconi, y Recca, 1977: 34) es definido desde los grandes universales: salud, alimentación, educación y desde los requerimientos de mano de obra y de otras formas de socialización y consumo. La implementación tanto de políticas universales como de las focalizadas se basan en los mínimos de consumo para subsistir. En este sentido, siendo la

educación uno de los bienes mínimos, un derecho universal, se convierte en una de las necesidades con carácter de mínimo, básico para los grupos en condición de pobreza que el Estado tendrá que atender. Es muy probable que en estos discursos se encuentre una arista para reconstruir el carácter histórico de lo básico de la educación básica en esos años.

Por su parte, las propuestas de Paulo Freire establecen una relación entre la educación y la libertad, desarrollando así una crítica al proyecto que ligaba siempre a la educación con el desarrollo capitalista. El concepto de educación se amplía y se liga desde una visión pedagógica, ética y política que abre el espectro de las prácticas educativas y propone un sujeto actor de su realidad.

Sin embargo, uno de los enfoques que tiene mayor relevancia es el del Banco Mundial que propone una redistribución con crecimiento, inversión en capital humano, satisfacción de necesidades básicas y combate directo contra la pobreza. Posteriormente plantea que salir de la pobreza sólo será posible alentando mercados competitivos y con la integración de la igualdad con el desarrollo económico. En este marco, el enfoque de *las necesidades básicas* plantea que el alivio de la pobreza es un asunto político que rebasa los indicadores económicos y que tienen que ver con la calidad de vida.

Sus acciones y propuestas se dirigen hacia las áreas rural y urbano marginal principalmente, e incorpora, además de los aspectos del mercado, a la educación y a la salud. Uno de sus argumentos fundamentales es que mejores oportunidades de educación permiten al pobre volverse más productivo y participar plenamente en el proceso de desarrollo (Tepichín, 1998). Éste es uno de los argumentos más sostenidos en materia de educación básica de adultos, pues, como se mencionó, se pretende “educar” a los pobres para su integración social.

Otro enfoque de la CEPAL se centra en la política de combate a la pobreza con crecimiento económico y, paralelamente, pone énfasis en prácticas políticas compensatorias. Este enfoque es retomado en la estrategia de necesidades básicas por el Banco Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Latapí ubica esta tendencia de satisfacción de necesidades básicas, en relación con las hipótesis interpretativas de la educación de adultos, como una tendencia “reformista” con “cierta ambigüedad”

[...] emprendida por el Estado puede significar apaciguamiento de conflictos o cooptación populista; promovida por grupos independientes puede formar parte de estrategias de cambio de mayor alcance (1984: 13).

Es importante resaltar el discurso de la satisfacción de las necesidades básicas, debido a que son leídas como lo mínimo necesario para sobrevivir, el mínimo de consumo de calorías, el mínimo de educación (la educación básica), tal vez un trabajo de sueldo mínimo y una participación política mínima. Existen dos problemas substanciales: lo que se entiende por necesidad y lo que se entiende por básico.

La necesidad está confundida con los satisfactores en el siguiente sentido

Concebir las necesidades sólo como carencia implica restringir su espectro a lo puramente fisiológico, que es precisamente el ámbito en que una necesidad asume con mayor fuerza y claridad la sensación de la falta de algo. Sin embargo, en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad, y más aún, pueden llegar a ser recursos. La necesidad de participar es potencial de participación, tal como la necesidad de afecto, es potencial de afecto.

Proponen un esquema de clasificación de las necesidades de acuerdo con dos criterios: según categorías existenciales proponen las de Ser, Tener, Hacer y Estar; según categorías axiológicas proponen las de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Recreación, Identidad y Libertad.

De la clasificación propuesta se desprende que, por ejemplo, la alimentación y abrigo no deben considerarse como necesidades, sino como satisfactores de la necesidad fundamental de subsistencia. Del mismo modo, la educación (ya sea formal o informal), el estudio, la investigación, [...] son satisfactores de la necesidad de entendimiento (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn. Citado en Boltvinik y Hernández, 1999:33)

Cabe pues, no sólo el cuestionamiento de las formas como se conciben las necesidades, sino los supuestos que subyacen: un sujeto pasivo y carente, sujetos sociales que desde fuera definen los satisfactores, sus contenidos, procesos y lugares de asimilación, como la escuela. Estos procesos, como es el caso de la educación, deben ser, además, legitimados por los grupos benefactores, léase el Estado. Desde esta perspectiva no se cuestiona la pobreza ni las necesidades que derivan como consecuencia de un problema estructural de desigualdad social.

Con respecto al carácter de lo básico, éste se considera como lo mínimo y no como lo fundamental que requiere un ser humano para vivir, es decir el entendimiento y la toma de postura de su contexto. Lo fundamental se liga con el ejercicio de los derechos humanos y las condiciones sociales que posibilitan su ejercicio. No basta con el reconocimiento de los derechos humanos, se requiere que la población desfavorecida cuente con las condiciones fundamentales de vida para ejercerlos. De ahí que el enfoque de satisfacción de necesidades básicas deba comprender las formas culturales y políticas en que se construye la pobreza pues de otra manera, este enfoque corre el riesgo de servir sólo como argumento para sostener la ampliación de los mercados y el carácter individual de la pobreza. No basta tampoco con saber cómo se es pobre, o con respecto a qué; es necesario también conocer por qué se es pobre, qué explica la pobreza.

El concepto de necesidades básicas se relaciona directamente con la forma en que es concebida la pobreza, es decir, como una condición que limita el ejercicio pleno de la vida de los seres humanos. Pero también ha sido considerada como un producto del crecimiento económico, polarizador y excluyente (Gendreau, 1998: 9) que pone límite a la idea de progreso infinito y las bondades directas e indirectas que éste traería al conjunto de la población. Se liga no sólo con las características que tienen los que carecen de un potencial económico y de poder, sino también con los que sí lo tienen, por qué lo tienen y lo concentran, es decir la explotación y la desigualdad social. Desde esta perspectiva, las necesidades básicas cambian. Salir de la pobreza implicaría el ejercicio pleno de los derechos, la participación real en la vida de las personas. Más que definir las necesidades y satisfactores, se requiere potenciar prácticas sociales, llámense educativas o laborales, entre otras.

5. La educación escolarizada: indicador de las políticas de medición y combate a la pobreza

La educación permaneció como indicador de pobreza en la medida que significaba población sin capacitación, sin acceso a empleo y por ello sin acceso a los mínimos de bienestar. Es importante destacar las formas en que se ha medido la pobreza. Uno de los métodos más usados es el denominado Línea de Pobreza (LP) o Método Indirecto. El Consejo Nacional de Población (CONAPO) (1990), hace una crítica a este método en la

medida que sólo considera las necesidades básicas de bienes mercantiles y procede como si su satisfacción dependiera exclusivamente del ingreso de los hogares. No considera la situación originaria o rango específico de satisfacción-insatisfacción de los hogares, puesto que a través de un ingreso mínimo define un horizonte de pobreza y bienestar.

Otro método importante, que gana terreno en las décadas de los sesenta y setenta nivel mundial y en México, es el Método de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Consiste en estudios sobre desigualdad social por hogares y define normativamente el patrón de necesidades básicas y la cantidad de bienes y servicios para satisfacerlas

Para cada una de las necesidades consideradas se seleccionan variables e indicadores con un nivel mínimo debajo del cual se considera que el hogar no satisface la necesidad en cuestión. Se clasifican los hogares como una necesidad insatisfecha como pobres y con más de una necesidad se definen como pobres extremos. (CONAPO, 1990: 12).

Una de las críticas a este método, señala que no presenta una visión integral de la pobreza, al medir cada una de las necesidades por separado es imposible, hacer diagnósticos de la pobreza por regiones o por grupos sociales, ya que sólo se queda en el nivel de los hogares (CONAPO, 1990: 12). El método LP se ha usado más en relación con a la información para políticas económicas, mientras que el NBI fija prioridades y metas de las políticas sociales.

Los problemas referidos a la pobreza se aprecian desde una perspectiva dicotómica, o bien es un problema sólo económico o bien se trata de aspectos sociales que hay que resolver desde otros ámbitos, tal vez desde la educación se puede ligar sólo a la capacitación de mano de obra.

Actualmente los problemas sociales, como la violencia, la falta de seguridad, las crisis económicas, los problemas vinculados con la juventud, la desigualdad de género, la desigualdad de etnias, razas y religiones, han rebasado la posibilidad de seguir con una mirada dicotómica; tal vez se trate de optar por una visión convergente e integral que amplíe los márgenes de acción tanto del gobierno como de la sociedad civil. En los hechos no ha sido la política de crecimiento económico la que ha traído bienestar a la población pobre, aún más, las políticas de restricción hacia dentro en beneficio del pago de la deuda

externa entre los años 1994-1996, han aumentado la pobreza. En este sentido la propuesta de Julio Boltvinik llama la atención al proponer que

La lucha contra la pobreza y por el bienestar, como se ve, no puede ser una tarea exclusiva de la política social. La pobreza no puede reducirse sólo con buenos programas dirigidos a su combate. Para lograrlo es necesaria una *articulación sinérgica* entre política económica y política social. En las condiciones actuales, en las cuales la política social es considerada de segunda importancia y está supeditada a la política económica, ello no es posible [Cursivas del autor] (Boltvinik, 2000: 26).

Por ello, intento argumentar, desde las líneas iniciales de este capítulo, que las formas de concebir y medir la pobreza tienen una relación intrínseca con las políticas sociales para abatirla y que, al mismo tiempo, son un campo de análisis en donde se puede ubicar el carácter compensatorio de la EBPJA, contextualizada desde la noción de las necesidades básicas.

6. Ampliación del concepto de pobreza: calidad de vida, desarrollo humano y bienestar subjetivo

Un concepto utilizado hacia los años sesenta es el de *calidad de vida*. Resulta muy relevante por dos razones: por un lado, rebasa el concepto solamente económico y se liga más con otro tipo de necesidades “no objetivas”; se refiere a la medición de la percepción y la evaluación subjetiva de la vida de las personas, bajo circunstancias dadas (Palomar, 1998:197); y por otro lado, porque se liga con el de calidad educativa. Es importante puntualizar que “educación y calidad son siempre una cuestión política, fuera de cuya reflexión y comprensión no nos es posible entender ni una ni otra” (Freire, 1996: 48).

Es importante es tránsito del discurso del progreso y el desarrollo económico al *desarrollo humano*. Esta visión pone en el centro de la discusión la viabilidad de una sociedad incluyente en todos los ámbitos, así como las posibilidades y límites de la educación en una sociedad cuyo proyecto político social se encuentra fuertemente influenciado por la lógica del libre mercado. De esta manera se reactiva reactiva la teoría del Capital Humano, pero con otros significados, tal es el caso del desarrollo de competencias para la vida y, el papel formativo de la educación cobra fuerza.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) señala como indicadores de desarrollo humano la educación: la esperanza de vida y el poder adquisitivo.

Según el PNUD, existen tres condiciones para que pueda darse el desarrollo humano: la formación de sujetos históricos competentes, la larga vida y la base económica necesaria. Ante estas condiciones el papel que tiene la educación es, efectivamente, fundamental como medio para adquirir o mejorar destrezas básicas.

Demo y Nunes de Aranha (1997:17-29), la propuesta llama la atención por los siguientes rasgos: contiene indicadores predominantemente sociales, concibe al desarrollo como una oportunidad que puede impulsarse según la competencia de cada país, la educación es el indicador clave en la medida de su potencial formativo para la competitividad y la ciudadanía y porque cuenta más la calidad educativa de la población que los recursos naturales, la extensión geográfica o la disponibilidad de mano de obra.

Otra tendencia en la concepción de la pobreza es el enfoque denominado “Bienestar Subjetivo”. Señala que la pobreza no sólo se define desde lo que los individuos tienen o han logrado, sino que es necesario considerar aspectos de carácter cultural, de percepción, de aspiraciones y expectativas, que además son cambiantes, es decir, tienen un carácter histórico (Palomar, 1998: 197). Esto sin lugar a dudas, problematiza enormemente las formas de medir la pobreza y por ende las formas de subsanarla.

Dentro de las aportaciones más significativas, se encuentran la de Amartya Sen y Nussbaum C. Martha que señalan:

[...] sólo saber cuánto dinero está disponible para un determinado número de personas (el análogo del PIB per cápita, que todavía se usa ampliamente como calidad de vida) no nos llevará muy lejos. Porque también necesitamos, por lo menos, preguntar acerca de la distribución de esos recursos y de lo que hacen en las vidas de la gente (Nussbaum y Sen, 1996: 15).

De manera particular, Sen hace una crítica a la tendencia que él denomina subjetivista y señala la complejidad al tratar de analizar no sólo, por ejemplo, si existe educación disponible, sino “ su naturaleza y calidad”; que exista oferta educativa no implica necesariamente que haya una demanda real, puede más bien que existan intereses del grupo que la organiza y que piensa en esta oferta desde modelos educativos y de sociedad, pero no desde los sujetos reales. De ahí que el problema se centre en la

relevancia que pueden tener estos programas para los sujetos y las necesidades que realmente satisfacen, no sólo en el plano educativo. Se ha comprobado que asistir a estos espacios satisface otro tipo de demandas como la pertenencia a un grupo, la búsqueda de autoridad, de autoestima, de afecto y de expectativas como “ser alguien en la vida” como lo señalan los jóvenes estudiados, encontrar un trabajo.

Coincido con las propuestas de Sen y las críticas que hace a lo que llama utilitarismo y subjetivismo, es decir, a aquellas corrientes que sólo analizan la pobreza desde indicadores económicos, prácticos o de utilidad. Señala, como contraparte, la importancia de considerar a la felicidad o la elección de deseos y preferencias como parte de los satisfactores que proveen de mejor calidad de vida (Nussbaum y Sen, 1996: 17). Asimismo, critica la tesis de que “determinar el nivel de bienes primarios de que disponga una persona es suficiente para indicarnos la libertad de que dispone” (Sen, 1998: 28) y propone analizar la calidad de vida desde otros parámetros como la libertad. Hay que agregar que es necesario concebir a la pobreza, más que ligada a un problema de carácter individual, como el

[...] resultado de una situación ligada a la reproducción social” [que] implica una falta severa de bienes materiales y naturales que impiden el desarrollo de los individuos hasta el punto de comprometer su integridad personal (Gendreau, 1998: 9)

Y la concepción de los sujetos de la pobreza de la siguiente manera

[...] el pobre es un individuo que “no tiene poder y no tiene voz. [son pobres] cuando son sometidos a presiones de todo tipo [y] no les queda más que su solidaridad. Un hombre pobre no es un hombre rico con menos dinero. Es un hombre totalmente diferente (Gendreau, 1998: 12).

Actualmente se están valorando, en su carácter de bienes, otros tejidos sociales como “las instituciones, relaciones y normas que conforman la calidad y cantidad de las interacciones sociales de una sociedad”. Además, se considera que este *capital social* no es sólo la suma de estas instituciones, sino “la materia que las mantiene juntas” (Banco Mundial, 2001). La confianza, la solidaridad social, la tolerancia configuran, entre otros, los valores fundamentales de este capital social. Desde este ángulo, la solución al problema de la pobreza rebasa el ámbito de lo individual, parte de él, pero considera como elementos

básicos, los bienes sociales que se han construido históricamente, el “ambiente social y político que conforma la estructura social y permite el desarrollo de normas”. Ubica como sujetos fundamentales al Estado, al sector empresarial y a la sociedad civil.

7. Implicaciones para la EBPJA y búsqueda de sus significados

Los nuevos enfoques que asocian a la educación como elemento para la mejora de la calidad de vida de la población en estado de pobreza abre un campo amplio de posibilidades de ejercicio de los derechos humanos, de la lucha de poder desigual, así como una apuesta por una educación democrática.

El derecho a la educación se asocia al derecho a la información y al conocimiento como producto de los avances científicos y tecnológicos, lo que implica un doble interés, el conocimiento y la información para la resolución de problemas inmediatos, y para aprender más y poder incorporarse a niveles educativos superiores o acceder a códigos de comunicación.

El enfoque actual de la EBPJA pretende ligar los procesos educativos a la satisfacción de las necesidades, a la mejora de la calidad de vida y con ello al fortalecimiento de la ciudadanía. Supone, desde el desarrollo humano, poner en el centro al sujeto. El cambio de mirada consiste en

una visión del desarrollo, cada vez más centrada en las personas y en la ampliación de sus opciones y capacidades, a contracorriente de la visión práctica dominante centrada en el desarrollo económico y tecnológico (Boggio, 1999: 51).

El trabajo como elemento estructurador de la oferta y la demanda de EBPJA, el trabajo como condición que posibilitará mejorar las condiciones económicas de vida de la población en estado de pobreza y el trabajo como dispositivo para el logro de conocimientos, son dimensiones alrededor de las cuales se intenta incorporar en el análisis estos niveles del problema. Con referencia al primero algunos estudios coinciden en señalar que es necesario recuperar, en el nivel de contenidos y certificación, lo que los adultos ya saben del trabajo a través de su experiencia de vida, y que es necesario ligar los currícula de EBPJA a la capacitación para el trabajo.

Los programas gubernamentales de EBPJA se han caracterizado mayoritariamente por su desvinculación de la formación para el trabajo y sólo en experiencias locales se

encuentra esta vinculación. Así por ejemplo, Messina sistematiza seis programas innovadores, dos de los cuales se refieren a las relaciones educación y trabajo, que la llevan a concluir que la “innovación implica la creación de un nuevo orden, la agregación de valor a las prácticas habituales y la <<alteración>> de sentido de las prácticas educacionales corrientes” (1995; 180). Destaca en este estudio que algunas de las experiencias son desarrolladas a través de la colaboración entre organismos civiles y públicos, lo que muestra posibilidades reales de colaboración en beneficio de la población demandante. De la misma manera, Pieck plantea posibilidades de vincular la educación de adultos con la formación para el trabajo a través de los siguientes aspectos: “a) no relegar la currícula a la mera transmisión de conocimientos y habilidades, sino ampliar la noción de competencias en términos de la promoción de una cultura del trabajo vinculada con las necesidades locales; b) [...] integrar y apoyar [la] actividad en los programas de otras instituciones desempeñando así un imprescindible papel complementario; c) [...] apoyar puntualmente a los programas de educación de adultos en las diferentes necesidades técnico-productivas que se generan en los proyectos; y d) otorgando integralidad a la capacitación técnica (1998: 217-218). Ambos estudios resaltan el papel central de la comunidad, la alteración del modelo tradicional de la educación básica de personas jóvenes y adultas, la intersectorialidad y el propósito de mejorar las condiciones de vida de las personas para fortalecer su participación social.

En oposición a estas experiencias, la estancia de la mayoría de los jóvenes y adultos en un programa de EBPJA, transcurre en la espera de una certificación que sirva como moneda en el mercado productivo y que finalmente avale la conclusión de niveles educativos básicos, más no el desarrollo de habilidades y destrezas propias de una actividad productiva. Todo ello acontece mientras en sus procesos escolares de aprendizaje se niega el conocimiento acumulado por la vía de la experiencia de trabajo como se verá más adelante.

En estos espacios se encuentran ausentes, en buena medida, las tres modalidades de formación para el trabajo señaladas por Jean-Pierre Vielle: el aprendizaje en y mediante el trabajo, las modalidades formales existentes en educación de adultos como los programas de capacitación en oficios; y acciones de capacitación más o menos formales y/o, vinculadas a programas de desarrollo (Vielle, 1991:7-8). La importancia central de los

problemas que envuelven las relaciones antes señaladas se puede sintetizar en los elementos indicados por Pieck

- ❑ La ausencia de capacitación para el trabajo en los programas de educación para los adultos.
- ❑ La preocupación por una educación de adultos vinculada a la vida productiva, emanada de los planteamientos de Jomtien, de la propuesta CEPAL/UNESCO y del proyecto PREDE-OEA y de los nuevos caminos emprendidos por la educación popular.
- ❑ La importancia de aprovechar la energía y creatividad del sector informal urbano y rural y de reconocer la utilidad de su pedagogía
- ❑ La necesidad de redefinir al sujeto de la educación de adultos desde la perspectiva del trabajo y, en este sentido, en esclarecer una noción de trabajo que responda a las mayorías.
- ❑ La importancia de reencontrar una noción-estrategia de educación para los adultos que rescate el saber de los sectores informales (Pieck, 1998: 198-199).

Se da un tránsito en relación con los roles que se le ha asignado al agente educativo al pasar de la constitución de la mano de obra barata a la formación de un ciudadano competitivo. Si bien este ciudadano no tiene como único polo de identificación al trabajo, y además éste se concibe como algo más que la actividad productiva, entonces la práctica laboral es una actividad integradora a la sociedad actual (CIDAC, 1992), permite la mejora en las condiciones generales de vida de los sujetos, así como adquirir habilidades, conocimientos y actitudes para adaptarse a contextos diversos, y adquirir elementos de reflexión intelectual sobre sus prácticas productivas. No se explicita que el proceso productivo tiene también un alto potencial de trabajo intelectual que puede contribuir a la comprensión del mundo, de las condiciones de vida y con ello, puede coadyuvar a cuestionar los contextos y no sólo adaptarse a ellos.

En síntesis, el problema de las relaciones entre pobreza y educación se ha visto afectado por factores como: el alto crecimiento de población pobre en el mundo; los discursos de organismos hegemónicos gubernamentales que orientan las políticas sociales a través de sus préstamos (Banco Mundial); los proyectos políticos, económicos y sociales

cuya perspectiva es el desarrollo social; la hegemonía del libre mercado; la crisis del Estado benefactor y, con ello la incorporación de otros sujetos sociales como los empresarios, entre otros. En este contexto, la educación se sostiene –como ha sucedido años atrás- como un medio para el logro del desarrollo social, en el entendido de que a mayor educación mayor inclusión de los sujetos en la sociedad.

La educación es, desde cualquier perspectiva -económica, marginalidad, desarrollo social, desarrollo humano, bienestar subjetivo-, el enlace entre el individuo pobre y el progreso social. Las posturas opuestas y contradictorias provienen de los aportes de científicos sociales (Sen, Boltvinik, Nussbaun, Mex-Neef, Hernández Laos, entre otros) y de foros internacionales (Jomtien) que ponen el acento en los límites de los discursos hegemónicos al evidenciar aspectos críticos como:

- a) La gran diversidad que se abre con el reconocimiento del carácter histórico y cultural de abatimiento a la pobreza. Amplía los ámbitos de acción del Estado, implica apertura hacia la mayor participación de la sociedad civil y la no homogenización de políticas sociales
- b) El incremento cuantitativo de pobres en el mundo, el riesgoso incremento fundamentalmente en la población joven y en la infancia.
- c) Los límites de miradas sólo económicas, y ante ello, necesidad de crear una articulación sinérgica entre política y economía.
- d) La necesidad de mirar las diversas dimensiones de la pobreza, sobre todo en el plano de lo subjetivo.
- e) La superación de la pobreza ligada a la práctica directa de valores como la participación, la tolerancia, la libertad, entre otros. Es decir, que tienen un componente político como base sustancial del cambio social hacia una sociedad democrática.
- f) Los conceptos de calidad de vida y bienestar deben ser replanteados a la luz de posturas que rebasen la inclusión lineal de satisfactores deshistorizados.
- g) La focalización de las políticas educativas en la pobreza debe considerar aspectos que rebasen una perspectiva que sólo mira a la educación a través de productos utilizables lineal e inmediatamente, es decir, debe reconocer que el plano instrumental y el plano simbólico forman parte de un mismo proceso.
- h) La educación concebida como un satisfactor de la necesidad de entendimiento, de comprensión del mundo, de acceso a la información. De esta manera, los aportes de la

educación podrían basarse en lo fundamental para construir sociedades más justas, y no en lo mínimo derivado del sentido de la escolarización. Los contenidos de lo fundamental derivan de las relaciones que los sujetos particulares y sus colectivos definen en el marco de sus prácticas sociales.

i) Todavía no hay respuestas suficientes para conocer a mayor profundidad lo que puede hacer la educación para producir “funcionamientos” que lleven a las personas a mejorar la calidad de vida; la educación es sólo uno de los múltiples medios para lograrlo.

j) Finalmente, los países siguen en el circuito de producir, cuantificar y abatir la pobreza, problemáticas similares a la producción, medición y abatimiento del “rezago educativo”.

La aportación fundamental de todos estos cambios de concepción y singularmente del enfoque del bienestar subjetivo, es la ampliación del espectro de acción en la lucha contra la pobreza al no concebirla como un todo homogéneo, ni a los pobres como seres iguales, con iguales aspiraciones y necesidades; se reconoce la diversidad del problema y la necesaria diversidad de las políticas sociales para atenderlo. Cuando se avanza en el concepto y no se limita sólo a las necesidades propias de sobrevivencia como comer, vestir, se amplía el campo de acción y su propia satisfacción. Es verdad que en México todavía es necesario definir esas necesidades básicas desde los mínimos necesarios para la vida, pero las personas que viven en ese estado indican que existe una línea de indagación que tiene que ver con el campo cultural, social, ético y político en donde la definición de la pobreza se concretiza fundamentalmente en el no poder y en el no poder de cierta manera, y no en el no querer.

Calidad de vida no es un concepto universalmente aplicable; se mueve en una tensión social y se determina por la mediación cultural. De ahí que exista una relación intrínseca entre los indicadores de la calidad de vida, su mejoría como un producto de la acción de los sujetos y la educación como espacio social que posibilita esta mejoría. Los indicadores tienen un doble sentido, el referido a las necesidades o problemáticas sociales y el de las posibilidades reales para satisfacerlas, es decir las condiciones de la oferta que la sociedad, y particularmente el Estado, implementa para satisfacerlas. Así, se puede hablar de las condiciones de salud y los servicios médicos, de la educación y los sistemas educativos, del trabajo y las condiciones de oferta del mismo, las relaciones familiares, de género y sociales que entablan, “en resumen se trata de lo que las personas pueden hacer y

ser” (Nussbaum y Sen, 1996: 16). Es necesario replantear los términos *de necesidades básicas*, desde los cuales se ha definido en gran medida la EBPJA, para no seguir centrando las acciones desde los mínimos, con carácter compensatorio y con una imagen de sujeto siempre en carencia.

Igualmente es necesario revisar la identificación entre pobres y “rezagados educativos” como sujetos siempre carentes. Son sujetos sociales y particulares que, además de tener necesidades de diverso orden, se constituyen sobre todo por acciones, prácticas sociales que es indispensable rescatar. Si la EBPJA se propusiera partir de las prácticas sociales en que se constituyen, cambiarían el marco de interpretación y las acciones. Más que sujetos en carencia son sujetos en práctica y desde ahí definen diversas búsquedas, formas de construir su calidad de vida y el papel que la educación pudiera tener en este proceso. Hace falta superar la premisa de la educación de adultos acerca de que debe partir de las necesidades de los jóvenes y adultos. La apuesta es por concebir una EBPJA incluyente que reconozca prácticas y no que predefina necesidades.

Las visiones hegemónicas de las relaciones educación y pobreza mantienen posturas funcionales de la educación, orientadas a un proyecto particular de sociedad. Desde este concepto la educación queda abstraída, es decir, deshistorizada al asumir formas universales que sostienen metas como mejorar la calidad de vida en abstracto o promover los derechos humanos sin condicionar estas acciones al cambio social.

CAPÍTULO V

EBPJA a través de propuestas curriculares en México

En este capítulo intento dar cuenta de cómo a través de la práctica curricular se concretan propuestas pedagógicas que, implícita o explícitamente, manifiestan el propósito de incidir en la mejora de la calidad de vida de las personas, definen sus sujetos destinatarios, tratan de responder a sus intereses y necesidades. Derivado de los capítulos anteriores, sostengo el supuesto de que la EBPJA se encuentra en un momento de transición ya que las prácticas cotidianas se caracterizan por una educación básica centrada en el carácter compensatorio, mientras que los discursos pedagógicos innovadores intentan avanzar hacia una educación diferente que reconceptualiza *lo básico*, encuentra límites a nivel de planes de estudio, políticas, financiamiento, gestión, de formación de educadores e incluso en los propios fines y nociones que sustentan los modelos pedagógicos. Como se verá más adelante, esto sucede de manera diferenciada en las propuestas tratadas.

Retomo las siguientes propuestas: el Modelo Pedagógico de Educación Primaria (MPEPA), el Modelo de Educación para la Vida (MEVyT) y el modelo de Secundaria a Distancia de la Secretaría de Educación Pública, por estar elaborados singularmente para población joven y adulta en condición de escasa o nula escolaridad; el Proyecto del Postprimaria de CONAFE debido a que es una propuesta dirigida a jóvenes rurales en condición de pobreza y porque centra su proyecto en otras esferas de la práctica educativa, por ejemplo, no se propone la elaboración de un nuevo currículum, sino la participación de los estudiantes y la formación coherente de instructores; finalmente, el Programa de Secundaria Intensiva para Adultos, que es la propuesta curricular del caso estudiado.

Para su selección me baso en los siguientes criterios: están dirigidos a población en condición de escasa o nula escolaridad; son propuestos por instancias gubernamentales, son programas o modelos actuales. El nivel que permite ordenar las propuestas es el estructural formal (De Alba, 1991: 66) que se refiere a las disposiciones oficiales, planes y programas de estudio. Tomo la noción de currículum como praxis que ayuda a comprender que, aun en su momento explícito propositivo, es decir, en calidad de propuesta, “supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la

educación” (Sacristán, 1991: 15). Interesa rescatar los conceptos de educación básica para jóvenes y adultos a partir de los fines sociales y pedagógicos que se intentan alcanzar, el discurso de la calidad de vida y la calidad educativa, los procesos de institucionalidad propuestos, las relaciones entre los programas y la población a quien se dirigen.

La EBPJA ha tenido una historia propia en el campo de la educación de adultos en general. No ha corrido con la misma suerte que otras áreas que se han ligado más a la educación popular o comunitaria cuyas concepciones y prácticas han abierto una gama rica y compleja de asuntos relevantes para todo el campo. Su trayectoria cuenta otra historia mucho más ligada a los procesos escolarizados formales.

1. La educación básica nacional

Un elemento fundamental en donde se enmarca la EBPJA es la educación básica nacional. En ella se encuentran algunos de sus elementos fundantes, así como las tensiones en las que se mueve. Cámara señalaba años atrás que es posible acercarse a definir la educación básica desde sus fines explícitos e implícitos; en los primeros se encuentran las formulaciones de las legislaciones y otros elementos ligados a las formas de evaluar y medir los rendimientos educativos. Pero de manera implícita la educación básica, a través de la escuela, cumple objetivos simbólicos importantes, es decir, de carácter “volitivo” y “afectivo” de los que depende su aceptación social general (Cámara, 1982: 58).

La educación básica tiene también otros fines sociales implícitos como la selección y reproducción social, la mediación del conflicto social, la preparación de la fuerza de trabajo, credencialismo, entre otros, pero mantiene un sentido de lo básico que no necesariamente lo identificaba con lo pobre. Es una educación igualitaria para toda la población centrada en

La idea de un núcleo básico garantizable a todos los ciudadanos [que] incorpora principios educativos tales como abandonar el carácter propedéutico de los niveles iniciales, desligar el logro educativo de un periodo escolar determinado, y fomentar la capacidad de seguir aprendiendo por cuenta propia. También incorpora aspiraciones sociales como la de garantizar una mayor autonomía a los individuos y

¹ Para 1996, sólo el INEA atendía a 1, 721, 761 personas en los programas de alfabetización, primaria y secundaria para 1996 (Conde, 22000: 132).

² Véase **Educación Básica para Adultos: experiencias y prospectiva en México**. Tomos I y II CREFAL, 1987

a los grupos, muy especialmente en lo que se refiere a lograr la satisfacción de sus necesidades básicas (Cámara, 1982: 6).

Para el autor la *relevancia* no es un objetivo a seguir o un punto de partida según el cual los contenidos serán más útiles o tendrán mayor significado para las personas; es un “juicio sobre la pertinencia de los resultados para contribuir al bienestar individual y social” (Cámara, 1989: 6). Es en esta medida que se puede definir el carácter relevante de la educación básica.

Esta forma de ver lo básico abre múltiples discusiones respecto a la EBPJA: lado manifiesta la historicidad de lo mínimo, como la posibilidad abierta de mejorar en lo individual y en lo social que no la identifica sólo con lo instrumental ni de corto plazo; replantea la praxis educativa en la medida que propone otras formas de concretar los enfoques pedagógicos formalizados y; abre la necesidad de mejorar la educación desde dentro y fuera de la escuela. Estos discursos teóricos acerca de la educación básica han sido poco reconocidos en la teoría general de la educación de adultos.

El gobierno federal otorga grandes tareas a la educación básica, sin mencionar absolutamente nada respecto a la educación básica para jóvenes y adultos. Privilegia la educación básica de niños del sistema escolarizado y señala que ésta

[...] impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decididamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una más equitativa distribución del ingreso, a fomentar hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños en la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico (ANMEB³, 1992).

Más tarde, con el reconocimiento de que la educación básica deja de ser un medio para la movilidad social, que es incapaz de cambiar la distribución del ingreso y la estructuración de la sociedad, Schmelkes señala (1998: 176) que

la actual visión sobre la educación básica le atribuye funciones ligadas al valor de las habilidades y del conocimiento que este nivel educativo puede proporcionar. Como tal, se vincula mucho más con la calidad de vida que con su impacto económico, traducido en niveles de ocupación e ingreso.

³ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Parece que el impacto social de la educación básica transita de fines sociales, como la transformación social, a la formación particular de individuos que a través de su incorporación en actividades de aprendizaje y su uso posterior, podrán mejorar su calidad de vida. Sin embargo, las políticas en materia de educación básica deben reconocer “las diversas formas de mediación entre sociedad e institución escolar” y no centrarse sólo “en la relación individuo escuela” (Noriega, 2001: 3).

Actualmente se plantea una concepción de lo básico como lo fundamental, es decir, centrado en la dignidad humana, núcleo desde el cual las necesidades no se reducen sino que se complejizan y desde donde cualquier propuesta educativa adquiere legitimidad (Cendales, 1996: 49). Aún más, se trata de “definir de nueva cuenta qué es realmente lo básico de la educación básica y desentrañar –en la maraña de objetivos, generales, particulares y específicos y en la multiplicidad de contenidos- cuáles son aquéllas habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen el núcleo mismo de lo que el *ser humano de este lugar y de este tiempo* requiere para encontrar el camino de la dignidad básica como ser humano libre y a la vez comprometido con su sociedad” (Lavín, 1987: 226).

Una de las críticas a las formas de operar la educación básica señala que, en tanto compensatoria, ha centrado sus propósitos sólo en la certificación de la primaria y la secundaria. Sin embargo, ampliar su concepción y ámbito de acción no significa el abandono de la posibilidad de certificar conocimientos y de seguir generando el acercamiento de los educandos a contenidos disciplinares que finalmente ofrecen a la población la posibilidad de configurar una visión científica de la vida. Además habría que reconocer que

[...] los certificados sirven a la organización sociopolítica mayor y al empleo no sólo por un efecto credencialista, sino porque la educación aporta elementos para el mejor desempeño para el medio.

[...] Se trata de tomarle la palabra a la obligatoriedad constitucional en términos de educación, como <<Garantía Individual>> [...] Si la certificación no está correspondiendo a esta misión [...] el problema no se resolverá eliminando los certificados o dejándolos a la elección individual; se trata de un problema organizacional cuya solución puede mejor buscarse en el proceso educativo mismo (Bracho; 1994: 45).

Avanzar en el concepto de lo básico como lo fundamental implica, además de esta posibilidad de certificar, brindar pautas para la construcción de la relevancia a partir del reconocimiento de los problemas sociales, de los cambios en la sociedad del conocimiento, de la condición de exclusión de la población con escasa o nula escolaridad y en estado de pobreza, así como del reconocimiento de la gran diversidad de necesidades laborales, afectivas, valorativas, culturales y de género. En ello no se pierde el sentido de la educación básica, más bien se reconfigura a la luz de los cambios sociales y pedagógicos, y de la lucha por proyectos de sociedad en los que se vislumbra la posibilidad de que la educación sea un medio para la justicia social, la democracia y la igualdad. En este movimiento de apertura hay visiones distintas de sociedad, de participación de los sujetos y de las formas en que la EBPJA puede convertirse en un medio significativo para la población a quien se dirige.

Documentos como memorias de foros, congresos y otras publicaciones permiten ubicar experiencias y propuestas diversas que giran en torno a modelos curriculares o bien a aspectos ligados a la perspectiva curricular desde los siguientes ámbitos o enfoques

1. La acreditación equivalente y la no equivalente (Latapí, citado en Schmelkes y Kalman, 1994: 58-59).
2. La educación básica desde la satisfacción de las necesidades básicas (Schmelkes, 1996).
3. La educación básica vinculada con el trabajo (Messina, 1995; Gallart, 2000; Pieck, 1998; Vielle, 1991; Muñoz, 1994; Cadena, 1997).
4. La educación básica ligada con el desarrollo humano en los campos de los derechos humanos, la familia, la participación ciudadana, el desarrollo sustentable, el género, la salud, la ecología, entre otros. (García, 1994; Loria, 1994; Ruíz, 2000).
5. La educación de adultos como una educación política (Zires, 1994; Olvera, 1994).
6. La educación básica entendida como la alfabetización, la primaria y la secundaria (Propuestas fundamentalmente de los gobiernos federales y estatales que desarrollan sus actividades en las entidades federativas como la Misiones Culturales, aunque algunas han desarrollado experiencias alternativas como es el caso de los estados de Michoacán y Chiapas, los CEBAS, los CEPLAS).

Las propuestas curriculares desarrolladas como tales, es decir, con una determinación de un plan de estudios, con implicaciones para la formación de educadores, con formas de evaluar específicas, con materiales elaborados para tales fines, con rasgos de la normatividad institucional, entre otros, tendrían que incorporar posturas, ideas, propósitos, fines en torno a la sociedad, la formación y la educación, e implica siempre una selección de elementos culturales, de ahí que “El saber popular, los problemas de la cotidianeidad, la interacción humana del aquí y el ahora son factores de primera línea para la construcción de experiencias de aprendizaje de interés para los educandos (Magendzo, citado en Schmelkes y Kalman, 1994: 57).

En suma, el carácter fundamental de la EBPJA comprendería la participación de los sujetos, no sólo contenidos sino formas, tiempos y procesos diversos de aprendizaje, una noción de relevancia como proceso de construcción de sujetos particulares y una orientación hacia el empoderamiento individual y colectivo de los grupos que son excluidos.

2. Propuestas curriculares

El acercamiento se ubica sólo en el plano estructural-formal a través de los siguientes elementos:

-Concepciones y objetivos educativos, referidos a los propósitos explícitos globales que se le asignan a la educación en la sociedad y los que definen y orientan las prácticas educativas en particular, es decir, los objetivos curriculares.

-Enfoque pedagógico, discurso acerca del vínculo educador y educando, relación con necesidades e intereses de los adultos.

-Institucionalidad, si bien todos los aspectos antes mencionados forman parte del quehacer institucional, otros factores como las formas de contratación de los asesores, los equipamientos, la infraestructura, la toma de decisiones, el apoyo a la difusión, el financiamiento, la organización de los procesos, también son expresiones de la institucionalidad.

En México, las propuestas de este tipo de EBPJA han sido desarrolladas por el INEA, la SEP, el CONAFE, así como las Secretarías de Educación Cultura y Bienestar de las entidades. Estas instancias han desarrollado sus trabajos sin colaboración entre sí o con

o escasas formas de vinculación y con condiciones muy particulares, de acuerdo a las formas de gestión, sus procesos institucionales, sus propias concepciones y con una política desigual para los mismos servicios, como se verá más adelante. Todas ellas están cobijadas bajo los principios de una política pública cuya base es el artículo 3º constitucional, programas educativos de gobierno en turno y que son señalados en sus propios documentos.

2.1 Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA)

El MPEPA se desarrolla en los ochenta, década de una gran crisis social, en lo económico, lo político, y en el marco de una fuerte tendencia orientada hacia un modelo social privatizador. El problema de la pobreza se agudiza a tal grado que en el periodo que va de 1983 a 1990, el salario mínimo disminuye en más del 50 por ciento y el poder de compra real quedó “en aproximadamente el mismo nivel de tres décadas atrás”, así, “ocurrió un fuerte proceso regresivo en la distribución del ingreso en México, beneficiando fundamentalmente a las clases media alta y alta del país” (Aguilar, 2000:27-30).

En el plano de la política, el MPEPA se ubica en la orientación modernizadora que, con un cambio de sexenio y a través del Programa para la Modernización Educativa, propone un nuevo modelo de educación para el país. Así,

La modernización educativa implica definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración. Innovar los procedimientos, articular los ciclos y las opciones; imaginar nuevas alternativas de organización y financiamiento, actuar con decisión política y con el concurso permanente y solidario de las comunidades, es la respuesta (Poder Ejecutivo Federal, 1989: vi).

Según el diagnóstico presentado por el Ejecutivo, para 1989 había 51.6 millones de personas mayores de 15 años; la población con escasa o nula escolaridad se estimaba en 4.2 millones de analfabetas, 20.2 sin primaria y 16 sin secundaria. Con estos datos el Ejecutivo señalaba el crecimiento de la población en condición de “rezago” en once millones de personas en los últimos ocho años (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 82).

En relación con la educación de adultos, señala: “exige el desarrollo de aptitudes físicas y la formulación reflexiva y crítica de los educandos. Las áreas más cercanas a la vida de los educandos: la familia, el trabajo, la participación cívica y el cumplimiento de

los derechos y obligaciones como ciudadano, son aspectos obligados para este tipo de educación y por medio de los cuales se debe lograr el desarrollo armónico de las facultades de los adultos” (INEA, 1990).

Los esfuerzos por brindar EBPJA se centraron en la revisión del MPEPA a partir de que era necesario “reorientar el modelo pedagógico de educación básica para que responda a las prioridades fundamentales de la sociedad y a las características y expectativas de los adultos” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 91). Esta propuesta es central, pues sienta las bases de las acciones emprendidas en el INEA por abatir el rezago educativo. Queda asentado en el Diario Oficial de la Nación cuando, en noviembre de 1988 se aprueba el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos elaborado por el INEA y se define de aplicación obligatoria para todo el territorio nacional (Diario Oficial de la Nación, 1988:32). Se advierte un cambio en los objetivos del MPEPA a partir de lo señalado en el párrafo anterior, del crecimiento en las cifras del rezago educativo y de los principios de obligatoriedad, equidad y justicia señalados en la Constitución Política Mexicana. Los ajustes se ubican principalmente en los contenidos y áreas del plan de estudios. Se señalan los siguientes objetivos:

1. Adecuar el proceso educativo a las necesidades prioritarias de la nación y responder a las expectativas e intereses de los usuarios reales y potenciales.
2. Proponer una pedagogía específica más acorde con las necesidades educativas de los adultos.
3. Elevar la calidad y expansión de los servicios de Educación Básica. (INEA, 1990: 2).

Innovación, calidad y cobertura (INEA, 1988b) fueron ejes para la elaboración del programa, y se intentaba, a través de ellos, favorecer las prioridades de la sociedad y atender las características y expectativas de los adultos. La educación para adultos era así considerada como un importante medio, capaz de favorecer lo social y lo individual; los vínculos entre estas dos dimensiones quedaron implícitos. Estos objetivos muestran: que el currículum puede funcionar como medio de “adecuación” entre las necesidades sociales y las expectativas e intereses de los sujetos, lo que plantea dudas sobre las formas de adecuar intereses, los encuentros que puede haber entre ambos niveles, y supone una definición previa de intereses y expectativas cuando son realmente cambiantes. De la misma manera,

la connotación “usuario” sugiere un sujeto consumidor de los programas, que “usa” los servicios. Si bien es cierto que el sujeto usa de muy diversas formas lo que los programas ofrecen, también lo es que en esta concepción queda de manifiesto su poca participación en la definición curricular. Finalmente, no precisa diferencias entre el agente real y el potencial.

La elaboración de planes sólo se aplicó en el nivel de primaria a través de las siguientes actividades: elaboración de materiales didácticos como libros de texto de carácter nacional, materiales educativos complementarios y de apoyo, así como auxiliares didácticos para los agentes educativos; diseño de estrategias de capacitación permanente para los agentes institucionales y educativos⁴; diseño del modelo de evaluación del aprendizaje con énfasis en la evaluación formativa y con el propósito de promover la autoevaluación; elaboración de lineamientos para la operación del nuevo Modelo, que determinan políticas y normas para la planeación, programación y asignación de recursos y lineamientos para promover la participación de agentes operativos y diversas instituciones y asociaciones (INEA, 1990: 3-5).

El modelo curricular señala como objetivos que los adultos estudiantes desarrollen las habilidades que les permitan apropiarse en forma continua y autónoma de conocimientos y valores, y tengan los elementos esenciales para mejorar su vida profesional, familiar y social, mediante la aplicación de sus conocimientos, guiados por un juicio crítico y responsable. La mejora de la calidad de vida se sitúa en la aplicación de las habilidades y conocimientos y depende el individuo esta tarea. Se detecta aún, la idea de que es posible “dotar” al otro de lo que necesita para satisfacer sus necesidades, más que ofrecer un programa e incidir en recursos para posibilitar el acceso en el ingreso, la permanencia y conclusión.

La estructuración del plan de estudios (Ver Anexo 1) sigue centrada en dos partes y ligada a lo planteado en un modelo previamente experimentado⁵, de tal manera que la Primera Parte se delineó desde los elementos que brindarán las bases para el logro del

⁴ Con la diferenciación parece que los educadores no forman parte de los agentes institucionales, rescatando con ello una lucha olvidada que pretendía que se reconociera a los educadores como trabajadores del INEA. Este reconocimiento laboral forma parte de la lucha por su profesionalización.

⁵ Modelo General de Innovación surgido en 1982 que ya consideraba objetivos educativos complementarios y regionales. Se experimentó entre 1987 y 1988 en 7 delegaciones y se realizaron 4 reuniones nacionales de evaluación. (INEA, 1988a)

autodidactismo como etapa de conclusión, y en las habilidades de cálculo básico y lecto-escritura expresadas sólo en dos áreas, Español y Matemáticas, señaladas con un “carácter instrumental”.

En oposición a esta orientación de carácter instrumental, los aportes de la investigación educativa apuntan el carácter sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, para usar las categorías de Ávila, en estas propuestas se ha avanzado más en la definición del sujeto social, pero falta profundizar en el reconocimiento del sujeto cognoscente (1992:7). *Es en la articulación de estos aspectos en donde se sitúa el campo de la flexibilidad y relevancia en términos pedagógicos, acompañada de otros criterios de flexibilidad en el campo de la gestión de los programas sin confundirse con ellos.*

Una investigación realizada por Ávila y Waldegg -referida a las matemáticas- apunta que la “construcción de la alternativa acorde con los saberes, la forma de conocer y los intereses de los demandantes del servicio no se consolidó” y que, en relación con la práctica,

tanto el modelo de atención individual como la atención mediante la figura del círculo de estudio son en realidad las más de las veces o bien exposiciones por parte del asesor inspiradas en el más puro estilo tradicional escolar, o bien monólogos colectivos donde la experiencia y el saber de los adultos no se movilizan ni se ponen en común durante el proceso de aprendizaje (Ávila y Waldegg, 1997: 36).

En relación con los procesos de evaluación señala

La evaluación, por su parte – y acorde con el currículum vigente- es planteada en una forma escolarizante, privilegiando con frecuencia el aprendizaje de contenidos poco útiles y descontextualizados. La funcionalidad del conocimiento matemático o la relación de éste con la experiencia y las actividades de las personas no es contemplada (Ávila, 1997: 35).

Aun en el plano formal del modelo curricular, se advierte que falta trabajar más espacios pedagógicos que ligen a la EBPIA a otros ámbitos de la práctica social de los sujetos a quienes se pretende llegar con el fin de generar estrategias didácticas acordes con esas realidades. Tal vez se agotó el modelo de elaborar diagnósticos que definan los intereses y necesidades de los otros y a partir de allí elaborar propuestas. Se tendrá que avanzar en una elaboración conjunta, que si bien requiere la coordinación de especialistas,

podiera proponer un currículum sólo inicial con la posibilidad de que sean las propias prácticas sociales las que den contenido en los espacios educativos concretos, lo que permitiría reconocer no sólo al sujeto social, sino también al sujeto cognoscente. En este sentido, De Agüero señala la necesidad de “considerar la participación del alumno [...] en las decisiones sobre qué contenidos y cómo enseñarlos” (2000: 103).

Existen campos no tratados, en los documentos formales de las propuestas curriculares que, en su mayor parte, se centran en la formación comprendida como el conocimiento académico delimitado desde la escolaridad. Así, “el peso de lo axiológico, lo familiar, lo colectivo y lo afectivo debe verse reflejado en los futuros intentos de definición curricular” (De Agüero, 2000: 103-104), debido a que es también en estos campos en donde se configuran intereses, expectativas y necesidades y, además formas particulares de significar los contenidos.

El MPEPA es un avance al incorporar de contenidos educativos que se relacionan con la vida cotidiana del adulto; diferenciar los programas para jóvenes y adultos y para poblaciones urbanas y rurales y en que los materiales y al ofrecer contenidos educativos que parten de lo nacional para ir a lo regional (De Agüero, 2000: 102). Esto se manifiesta en las diversas formas de participación de los estudiantes a través de ejercicios que demandan su información. No obstante, planteado el currículum sólo desde la vertiente académica y con imagen de escolarización, se antoja excedido apuntar que la educación podrá contribuir a la conformación de una sociedad igualitaria y con mejor distribución de los medios materiales y culturales.

2.2 Proyecto postprimaria

Según datos del Censo de Población y Vivienda, para 1990 existían 17 280 000 personas mayores de quince años con secundaria incompleta, cifra que se incrementaría años después, ya que para 1998, según datos del propio INEA, era de 19 millones (1999a: 3). Existen múltiples factores desde los cuales se trata de explicar este incremento. Algunos de estudios que lo han intentado se basan en análisis de las políticas en educación de adultos. A esta situación se suma la inequidad regional concretada en las insuficientes oportunidades educativas que tiene la población para incorporarse a la educación postprimaria en zonas rurales. El propio Programa para la Modernización Educativa 1989-

1994 señalaba un descenso de 89 a 83 por ciento en la absorción de egresados de primaria en el nivel secundaria debido tanto a la crisis económica como a las limitaciones del sector educativo para ofrecer el servicio en localidades rurales (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 38).

Con el fin de revertir esta tendencia el gobierno propuso varias acciones entre las que destaca

Diseñar un plan de estudios para la educación secundaria en el país, caracterizado por su pertinencia y relevancia, integrado con programas de estudio que respondan a las condiciones locales y regionales, y que ofrezcan al alumno alternativas para su desarrollo educativo y cultural, así como bases tecnológicas para la vida productiva (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 58).

Sin embargo, el interés de ofrecer educación secundaria –como parte de la educación básica- en zonas rurales es anterior. Según documentos del CONAFE, data de la década de los setenta (Cámara, 1999: 22), mediante proyectos financiados por la Secretaría de Educación Pública. Es importante señalar que tanto los proyectos antecedentes como el de Postprimaria se basan en la educación comunitaria sobre todo en dos de sus principios básicos: adaptarse a las necesidades de las familias rurales y propiciar su participación; de manera particular, el proyecto Postprimaria reconoce como condiciones favorables para su desarrollo, el compromiso de la institución con la educación comunitaria y los instructores a los que beca, y el compromiso mutuo entre comunidad e instructor.

El Proyecto de Postprimaria resalta en sus documentos el permanente contraste con la educación formal caracterizada como rígida y tradicional; señala que la educación debe dejar de ser formal en el sentido que “debemos abrir espacios de participación, de confianza, para atrevernos a decir las cosas, a reconocer nuestras propias limitaciones y a valorar nuestros avances” (Cámara, 1999: 15).

El marco de acción legal se basa en la obligatoriedad del nivel secundaria para todo el país, establecida en la reforma del Artículo 3º Constitucional, promulgada el 4 de marzo de 1993. En sus documentos oficiales la Secretaría de Educación Pública reconoce que

Seis grados de enseñanza obligatoria no son suficientes para satisfacer las necesidades de formación básica de las nuevas generaciones. Es indispensable extender el periodo de educación general, garantizando que la mayor permanencia en el sistema educativo se exprese en la adquisición y consolidación de los

conocimientos, las capacidades y los valores que son necesarios para aprender permanentemente y para incorporarse con responsabilidad a la vida adulta y al trabajo productivo (SEP, 2001).

A pesar de señalarse que el plan se orienta para la población joven y adulta, sus prioridades y estructura quedan formalmente para las escuelas regulares o generales (Ver Anexo 2); toca a las instancias que orientan sus trabajos hacia la educación de jóvenes y adultos en condición de exclusión les corresponde adaptar los contenidos.

Sobre esta base se estructura el programa Postprimaria, que define tres ejes fundamentales en su concepción y operación

- El interés de la comunidad, la utilidad práctica y social que para los habitantes, adultos o jóvenes, puede tener el acceso a nuevas fuentes de información, a nuevos conocimientos y por lo tanto, a la modificación de sus esquemas de pensamiento previos y a la movilización de actitudes y de voluntades que surgen de la modificación de estos esquemas.
- La adquisición de competencias y destrezas básicas para la vida constituye el principal objetivo de la educación básica. La capacidad central que promueve el proyecto es: la capacidad de ir aprendiendo por cuenta propia.
- El interés local y las competencias básicas –incluyendo la competencia fundamental de aprender por cuenta propia-, para adquirir la información y los contenidos del mapa curricular nacional de la educación secundaria, a fin de que aquellos estudiantes que quieran acceder a estudios superiores lo puedan hacer. (Cámara, 1999: 14-15).

La lectura de estos objetivos conduce a reflexionar sobre los cambios que son necesarios en la implantación de este proyecto

El interés por la comunidad y la posibilidad de aprender por cuenta propia son aspectos centrales de la propuesta. Pero, ¿qué condiciones son necesarias para el desarrollo de esta propuesta? Se entiende que el aprendizaje no implica autodidactismo en el sentido tradicionalmente usado en el campo de la educación de adultos sino una interacción diferente entre el educador y el educando en la que no se pierde la figura del educador, y

que puede desarrollarse de diversas formas dependiendo de los contenidos a desarrollar, de las estrategias educativas y las condiciones institucionales que permitan tal transformación.

El Proyecto Postprimaria, se inicia en 1996, está dirigido a población rural como una alternativa a la telesecundaria y atiende una demanda histórica en educación básica, amplía alternativas para continuar estudios después de la primaria. Su diseño curricular se basa en el interés comunitario con la premisa que los contenidos propuestos son sólo complementarios a lo que las personas ya saben; busca también que se pueda seguir estudiando al margen de la acreditación.

El enfoque pedagógico parte de un concepto de acción educativa que reconoce que todos somos capaces de aprender, de compartir lo que sabemos pero sólo como una acción complementaria a lo que ya se sabe. Su trabajo se basa en el dominio de las *destrezas básicas de aprendizaje*, a saber, expresión oral disciplinada, lecto-escritura con sentido y manejo de algoritmos para cuantificar con exactitud. Se basa en el *interés* como “un descubrimiento, un aprendizaje, en cuanto relaciona el nuevo tema con lo que evidentemente ya sabe la persona”; además se señala que “la esencia de la educación formal e informal es alentar los intereses” (Cámara, 1999: 37).

En el centro de la propuesta curricular está la praxis del vínculo pedagógico, pues no se parte de un concepto de estudiante joven o adulto como ignorante, por el contrario, el papel del educador rebasa al de un maestro tradicional en el sentido de ser depositario de los conocimientos; el concepto de aprendizaje no se centra en la noción recepción-transmisión de conocimientos; concibe al modelo como abierto y en necesaria relación con la comunidad. El *aprendizaje por cuenta propia* es considerado como una competencia específica que requiere de un método que “se basa en el diálogo y parte de la elección informada del tema que quiere estudiar cada persona. Con ayuda del Instructor el estudiante va directamente a los textos y aprende a encontrar en ellos la información que necesita ” (Cámara, 1999: 30.32).

Como es de esperarse, el Instructor es un pilar en este proyecto. Su forma de vínculo con la institución y con la comunidad son centrales a su desempeño: la primera al otorgarle una beca para realizar su labor y al promover una estancia larga en la capacitación y la adquisición de experiencia en prácticas educativas anteriores. Su proceso de capacitación es congruente con el enfoque pedagógico y tiene dos etapas, una puntual o inicial para los

nuevos Instructores de los centros y otra continua y se lleva a través de tutorías desarrolladas por los asesores locales y eventualmente por los asesores centrales. En relación con su vínculo con la comunidad, es de señalarse que se trata de Instructores de veinte años en promedio que viven en la propia comunidad, atienden a 15 alumnos y han demostrado capacidad para trabajar en pequeñas comunidades aisladas. Aportes de este modelo dan contenido a algunos aspectos de la teoría de educación de adultos que conviene reflexionar a la luz de resultados específicos: los fines de la educación básica que atiende el circuito individuo-institución-comunidad.

La evaluación realizada al proyecto por Pieck (1999) permite algunas reflexiones, de las que interesa destacar tres de acuerdo a los fines de esta investigación. En primer lugar, la “tensión fundamental” que implica “vencer el tradicionalismo”, es decir, reconoce que toda innovación implica un proceso de transformación en el que las prácticas de los sujetos son elemento constituyente de la innovación curricular. A diferencia de otros programas citados en este apartado, la Posprimaria no se propone la elaboración de un nuevo mapa curricular y, aunque reconoce la especialidad que se debe tener para tal tarea, abre la posibilidad de que las propuestas se desarrollen en las prácticas con los sujetos. La lección más clara es considerar las diversas formas de intervención curricular, los recursos necesarios para tal intervención y, finalmente, plantear que se trata de procesos de construcción en los que es decisivo el apoyo en las prácticas. En segundo lugar, las causas de deserción de los estudiantes señaladas en los resultados de la investigación reafirman que a una innovación le deben acompañar condiciones para la permanencia, no son sólo de carácter individual, sino que relativas a las características de operación del programa y a las condiciones de vida de las personas en colectivos. Así, “las características socio-económicas desfavorables de las delegaciones”, los “períodos de migración” y, paradójicamente, el “interés por la certificación” son aspectos que se anudan al asunto de la diferencia entre disponibilidad, acceso y permanencia, en el sentido de recursos, condiciones y expectativas que los participantes tienen respecto del proyecto. Sin duda, la gestión como práctica educativa implica hacer consideraciones en este campo desde la propia propuesta curricular, no hay innovación posible al margen de la gestión; asimismo, plantea el trabajo negociado con las diversas formas de participación de los sujetos, llámense, delegados, instructores, asesores, estudiantes, etc. Así, la experiencia del

proyecto Posprimaria ofrece elementos para repensar la relación entre los programas, los individuos y la comunidad, los límites o condiciones de una innovación que altera las prácticas pedagógicas y las diversas aristas de la participación de los sujetos.

2.3 Modelo de Educación para la vida y el trabajo (MEVyT)

Para la segunda mitad de la década de los noventa, la población con escasa o nula escolaridad se estimaba en 59.8 por ciento (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 102). Para abatir el “rezago”, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se propuso una reorientación más en materia de educación de adultos, con la que se modernizaría la educación de adultos en general.

El INEA plantea la reorientación de la forma en los programas de educación básica. Algunas de sus bases fueron los propios aportes de la investigación educativa, sin que esto signifique que todos fueron tomados o traspolados institucionalmente. Sin embargo hay algunos rasgos importantes en la estructura curricular reformulada, por ejemplo, el intento de diversificar la oferta con base en las diferencias de la población demandante. El plan de estudios para la educación básica para adultos quedó como un menú para elegir, pero siempre sobre la base de la estructura formal de alfabetización, primaria y secundaria, por lo menos en la etapa de transición. No se ha encontrado en los documentos consultados, al menos de manera explícita, la coherencia entre un cambio de plan de estudios y las formas de gestionar la educación de adultos, en el plano institucional como serían: los procesos de operación en el campo, la acreditación y la formación de educadores. Estos se constituyen en límites de la operación de las propuestas de reformulación de planes de estudio.

Al MEVyT le antecede una importante etapa de transición en 1998 como preparación para la implantación del nuevo modelo. El argumento central es la falta de relevancia y eficiencia de los trabajos del INEA que se manifiestan en, por ejemplo, la problemática que los promotores enfrentan en el campo para la difusión. Pero los aspectos más contundentes son las cifras del rezago educativo, las políticas vigentes, así como los cuestionamientos y propuestas de la investigación educativa que toma entre sus argumentos las líneas internacionales en materia de educación de jóvenes y adultos. De esta manera, se propone la etapa de transición sobre la base de una “reconsideración del INEA sobre sus formas de trabajo, las modalidades de atención, la actualización de los contenidos, un

cambio en los materiales de estudio y las formas de evaluar el aprendizaje” (INEA, 1998: 10). Se mantienen los contenidos y materiales pero con otra estructura “de manera que, en 1998, no le llamaremos Alfabetización, Primaria y Secundaria, sino serán Etapa Inicial, Segunda y Tercera Etapas de la Educación Básica” (INEA, 1998: 7) como lo muestra su mapa curricular (Ver Anexo 3).

El nuevo modelo tendría las siguientes características: reconocer los conocimientos de los adultos en el proceso de acreditación; ofrecer contenidos de interés y de utilidad inmediata; motivar a los adultos para que permanezcan y continúen sus estudios; ofrecer la posibilidad al adulto de optar por contenidos organizados en módulos y; que éste pueda integrarse al estudio en el momento en que lo decida.

Un cambio importante es la ubicación la alfabetización, ya no como una etapa separada de la educación primaria, sino formando parte de la etapa inicial integrada al área de Español, con una duración de ocho meses. La segunda etapa corresponde a la primaria y la tercera a la secundaria. El objetivo es ofrecer nuevos caminos para responder a los múltiples y diversos requerimientos de las personas jóvenes y adultas que desean seguir aprendiendo o concluir su educación básica (INEA, 2000a:7). Se concibe a sí mismo como un modelo diversificado en la medida que atiende características, intereses y necesidades de diversos sectores de la población; incorpora y propone su desarrollo en los diferentes contextos donde se definen y explicitan sus necesidades; y, finalmente, debido a su organización posibilita acceder de distinta forma a sus contenidos y transitar por diferentes opciones: ejes, contenidos, temas de interés y/o áreas de conocimiento.

Se define como flexible y abierto ya que ofrece opciones para que sea el adulto quien decida cómo abordar su proceso educativo; permite la incorporación de otros contenidos: regionales y capacitación para el trabajo. Considera contenidos que pueden ser de interés para distintos sectores de la población, no sólo para los que atiende el INEA (INEA, 2000a: 17). La estructura del mapa curricular se presenta por módulos ya que no son materias o asignaturas, sino contenidos y actividades trabajados como temas de interés.

El enfoque pedagógico plantea opciones para acercarse a los contenidos, pero hace falta analizar si ofrece opciones para aprenderlos, es decir una estrategia didáctica que replantee los puntos de partida, los procesos y los puntos de llegada que no encuentren al final del camino una sola forma de evaluar de acreditar. Es necesario reconocer el cúmulo

de experiencias y de conocimiento que les permiten a jóvenes y adultos acceder a las propuestas curriculares de diferente forma y con diferentes propósitos. Incluso la posibilidad de aprenderlos fuera de la institución y que sean acreditados. Éstos son algunos de los puntos nodales que permiten definir el carácter diversificado de los modelos educativos, es decir, un modelo que

[...] comprende posibilidades múltiples de aprendizaje, a través de una interacción acusada entre una pluralidad de ofertas provenientes de distintas instituciones con modalidades formales, no formales o informales, que reconoce y aprovecha conocimientos obtenidos por distintas vías, abre la participación de los grupos locales y las personas en la fijación de políticas y la operación de los programas, configurando una red de núcleos o subsistemas intercomunicados que potencian el esfuerzo particular, manteniendo gran dinamismo para lograr mejores resultados en el conjunto de experiencias y recursos (De la Vega, 1994: 333).

Se conciben diversas fuentes del aprendizaje entendidas como formas de satisfacer las necesidades de aprendizaje, por ejemplo se aprende a través de las experiencias de otras personas, al enfrentar problemas en la vida diaria, con la participación en talleres, con lecturas compartidas, al participar en asambleas de barrio, comunitarias o ejidales, al conversar o reflexionar con otras personas, al desarrollar nuestro trabajo, al ver la televisión, entre otras. Tal vez lo que falte por decir es que también se aprende de diversa manera, es decir que es indispensable atender y respetar no sólo qué y dónde se aprende sino cómo se aprende con el fin de flexibilizar los modelos curriculares considerando los procesos de los educandos.

El MEVyT se propone desarrollar un aprendizaje significativo y cuatro grandes competencias:

- ❑ Razonamiento, entendida como la aplicación de habilidades y recursos de pensamiento, nociones y actitudes que permiten la construcción, es decir, el desarrollo y la recreación del conocimiento.
- ❑ Comunicación, entendida como el reconocimiento, uso y aplicación de diferentes lenguajes y medios en contextos diversos, para comprender, expresarse y participar mejor en el mundo.
- ❑ Solución de problemas, asumida como la capacidad de enfrentar circunstancias y contextos diferentes, reconocer problemas, plantear y aplicar diversas estrategias para su solución; también implica tomar decisiones.

- Participación, referida a la posibilidad de interactuar en diferentes ámbitos, de intervenir para transformar diversas situaciones, además de valorar y enriquecer la vida personal y social (INEA, 2000a: 65-66).

El enfoque define a las experiencias como práctica educativa a las experiencias que suceden en el círculo de estudios y pone énfasis en que no se concibe a los integrantes del mismo como maestro y alumno, sino como sujetos educativos, como seres humanos con capacidades para aprender de sus experiencias y de los otros durante toda su vida.

El asesor es definido como un “facilitador del aprendizaje” en la medida que coordina, orienta y organiza el trabajo sin transmitir información y conocimientos acabados. El problema se centra en la forma en que se presenta el conocimiento y formas únicas en que se supone que se consume o se apropia, de ahí que se requiera analizar qué tanto se abre camino para brindar elementos que apoyen al asesor en la construcción, en la formación de una mirada abierta y flexible respecto de cómo aprende él y cómo aprenden los jóvenes y adultos que forman parte del círculo de estudios.

En los materiales para la capacitación de asesores se desarrollan actividades muy diversas, de participación, colectivas, individuales, pero se centran sólo en el manejo de la propuesta que, si bien es una tarea esencial, deja fuera un aspecto fundamental: qué y cómo aprendieron los propios asesores para reflexionar sobre cómo enseñar o “facilitar un aprendizaje a otros”. Reflexionar, para ser congruente sobre el cúmulo de conocimientos que se tienen sobre cómo aprender y cómo enseñar, ello con el fin de trabajar en el camino de evitar, o por lo menos, minimizar la reproducción de modelos con los educandos aprendieron. La práctica docente de los educadores tiende a reproducir las experiencias educativas en las que han participado como alumnos; éste es un campo no trabajado en la capacitación, al menos en los contenidos de los materiales que van dirigidos al asesor.

No se hace mención manera explícita en torno a los fines sociales de la educación, más bien quedan implícita en los objetivos: la formación de sujetos racionales, con capacidad de comunicación, resolución de problemas y participación. En esa medida, los fines sociales pueden inferirse de los ámbitos en que se suponen pueden incidir las prácticas sociales de los individuos a lo largo de su vida, es decir, el ámbito individual y social.

El modelo es un avance importante ante nuevas y viejas demandas a la educación de jóvenes y adultos, y al propio INEA, representa la posibilidad de recomposición del propio Instituto en materia de gestión, y la apuesta de que una sola institución pueda y deba formar para la vida.

2.4 Programa Secundaria a Distancia para Adultos (SEA)

En el marco de las recomendaciones internacionales para la educación de jóvenes y adultos y ante la política educativa que da al nivel de secundaria el carácter de obligatorio, surge el Programa de Secundaria a Distancia para Adultos (SEA). Como se ha señalado, hasta antes del MEVyT, el INEA no había formulado una propuesta para la secundaria y se continuaba con el modelo de SECAB. La SEP, a través de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica, y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) elaboran la propuesta para secundaria dirigida a una población en particular: aquella que no puede asistir a sesiones tradicionales y presenciales.

Sus documentos la definen como una modalidad a distancia y abierta que se caracteriza por ser pertinente, en relación con las necesidades de los adultos, formativa ya que favorece el desarrollo de capacidades personales y sociales, y flexible en la medida que permite al adulto estudiar de acuerdo a sus intereses y antecedentes académicos y disponibilidad de tiempo; además incorpora medios específicos e innovadores, como es la televisión.

¿Qué tan abierta y a distancia puede ser una propuesta curricular focalizada como la SEA? Algunos estudios sobre estas modalidades educativas con adultos señalan que el sentido de lo abierto se relaciona con los siguientes aspectos: abierta en el ingreso, todos tienen posibilidad de ingresar; en el lugar, como modo de superar la limitación geográfica; en los métodos, ya que incorpora materiales de instrucción autosuficiente; y, abierta en cuanto a ideas (Cirigliano y Lampe, 1989: 164). Los modelos a distancia con apoyo de los medios electrónicos suponen también otro tipo de relación pedagógica. El enfoque pedagógico de la SEA se centra en cinco premisas:

- Reconocimiento de la experiencia y de las necesidades educativas de los adultos.
- Desarrollo de nuevos conocimientos a partir de los saberes prácticos y los contenidos de la vida del adulto.
- Selección de contenidos relevantes para el estudio y para la vida.
- Desarrollo de una metodología de estudio independiente.
- Evaluación de los aprendizajes congruente con el enfoque de enseñanza y los materiales.

Llama la atención que en el enfoque pedagógico no se explicita algún planteamiento en torno a los fundamentos didácticos que sostienen el uso didáctico de un medio masivo de comunicación con fines educativos, las implicaciones para la docencia, el aprendizaje y las posibilidades, tal vez de tiempo, que este medio ofrece. De igual manera, no se alude al contenido que es presentado a través de la televisión, a la forma en que éste se presenta y las relaciones que guarda con los contenidos que maneja el docente, el libro y los que posee el educando.

La forma en que se considera a la televisión no rebasa su “orientación hacia la presentación de información” y “denotó una falta de planeación didáctica en los programas e incluso falta de ética al tratar de hacer creer a los estudiantes que se trata de programas en los cuales pueden participar” y, además, no “brindan ningún tipo de recursos o estrategias para la adquisición de conocimiento ni para el desarrollo de competencias” (Ávila, 2003:42-43). El trabajo de la educación de adultos como educación a distancia con apoyo de los medios electrónicos todavía no se consolida en México, y las políticas educativas no parecen mostrar intenciones de recuperar esta alternativa para población joven y adulta.

La SEA sí se plantea como un propósito la acreditación de contenidos por lo que éstos se organizan en cuatro áreas obligatorias: Lengua y comunicación (Español en otros programas); Cálculo y Resolución de Problemas (Matemáticas); Salud y Ambiente (Ciencias Naturales), Familia, Comunidad y Sociedad (Ciencias Sociales), y un área optativa de Inglés. Se integra en dos niveles de estudio inicial y avanzado. Es importante rescatar tanto el Curso de Inducción, como el Curso de certificación. El primero apoya la construcción de autoconfianza, la motivación para el estudio, el conocimiento de los hábitos que se deben desarrollar para el estudio independiente: la conciencia de lo que se sabe en el ámbito escolar y extraescolar, la conciencia de lo que no se sabe y se puede

aprender en la SEA. Se desarrolla en cuatro semanas de estudio independiente y una asesoría presencial por semana. El Curso de Acreditación, representa una alternativa para los jóvenes o adultos que adeuden alguna materia de “Actividades de desarrollo” por ejemplo, artísticas (Ver Anexo 4).

El concepto de evaluación es un aspecto afortunado de esta propuesta, pues existe un fuerte intento por relacionar el modelo pedagógico con la propuesta evaluativa. Destacan tres aspectos: una evaluación al servicio del alumno, la evaluación como capacidad para reconocer medios individuales y grupales y como estrategia didáctica. Con ello rebasa el concepto que la liga sólo con la medición de carácter individual e instrumental. Los resultados de esa forma de evaluar reflejan datos importantes para la EBPJA; las personas que obtienen más altos puntajes tienen en promedio 38 años y 24 de haber dejado de estudiar, tienen mejores ingresos, aunque las diferencias no son significativas, y son mujeres (Ávila, 2003: 64-65).

Como un modelo a distancia integra actividades individuales y presenciales de aprendizaje con el apoyo de un asesor y del trabajo en grupo. Cada área tiene 90 sesiones con una hora de estudio independiente con apoyo de la televisión, aunque no se señalan los horarios de los programas y las posibilidades que tienen los estudiantes para acceder a ellos ya que sirven para complementar los contenidos de las guías de aprendizaje. También queda claro que el carácter a distancia así concebido requiere sesiones de asesoría presencial pues a mayor asistencia a asesorías, mejor desempeño en el examen de acreditación (Ávila, 2003: 66), ¿cuál es la diferencia con un modelo convencional?

Define a sus sujetos como aquellas personas que poseen un aprendizaje, experiencias y saberes que han adquirido a lo largo de su vida, que tienen intereses individuales, familiares, laborales, culturales y comunitarios y que no pueden asistir diariamente a las aulas. Debido a que parte de un diagnóstico, no es un programa dirigido a todos sino un programa abierto en cuanto a flexibilidad operativa y en la participación en la construcción de conocimientos, pero focalizado en una población potencial específica: jóvenes, mujeres, de zonas urbanas y semiurbanas, trabajadores, en condición de pobreza, con trayectoria escolar caracterizada por la “deserción” por causas económicas, interés por estudiar la secundaria (Ávila, 2003:23).

Se plantea como propósito “ofrecer un modelo de educación secundaria basado en las necesidades y características especiales de la población adulta que se encuentra en situación de rezago. Se busca que desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores útiles para enfrentar diversos problemas, así como para tener acceso a otros niveles educativos”. Ubica también propósitos formativos y de adquisición de habilidades y destrezas en los siguientes ámbitos:

- ❑ Personal: desarrollar competencias de comunicación oral y escrita, así como de cálculo básico que permitan al adultos aprender de manera autónoma; adquirir nuevos conocimientos sobre el mundo natural y social del que forman parte y aplicarlos al tomar decisiones en su vida; ampliar sus posibilidades de acceso a la cultura y a la información regional, nacional y mundial; desarrollar su creatividad, versatilidad y responsabilidad en el trabajo; y, estimular los esfuerzos de superación personal.
- ❑ Familiar: motivar y apoyar a su familia para el logro de mejores niveles educativos; disponer de nuevos conocimientos para la toma de decisiones relativas a la familia; y, modificar o reafirmar patrones y valores familiares.
- ❑ Comunitario: participar como un ciudadano informado y comprometido en la vida política y social de su comunidad y del país; y, conocer mejor sus obligaciones y derechos como ciudadano.

Cabe resaltar que la evaluación se realiza a través de exámenes estandarizados por la SEP y la ventaja es que el asesor otorga hasta 20 puntos de la calificación total. Así, no está tan al margen de los procesos de evaluación y acreditación de otros modelos.

Las actividades de aprendizaje pueden representar más trabajo, como asistir a las sesiones presenciales, ver los programas televisivos, responder a los vastos requerimientos de los libros, familiarizarse con los códigos, entablar las relaciones entre libro, programa y clase presencial, realizar la autoevaluación, entre otras.

Es un programa en peligro de extinción⁶ ya que la política educativa no apunta a consolidar y expandir esta propuesta que ha resultado exitosa en atender algunas expectativas de la población a la que se dirige y con retos en el desarrollo de propuestas con carácter a distancia apoyada en los medios electrónicos, formación de educadores, formas de gestión en las prácticas y procesos de vinculación interinstitucional e intersectorial, y consideración de la comunidad si se desea lograr el propósito de incidir en la mejora de la calidad de vida de las personas.

2.5 Secundaria Intensiva para Adultos, propuesta del estado de México

Un punto de partida importante para enmarcar esta propuesta se encuentra en la Ley General de Educación del estado de México, donde señala que “Los planes y programas para la educación de los adultos serán los mismos que para primaria y secundaria disponga la Autoridad Ejecutiva Federal (Gobierno del estado de México, 1998: 39). Con esta disposición legal queda poco espacio o se anulan las posibilidades de proponer un currículum dirigido a la población de escasa o nula escolaridad. Según los datos recabados en el campo no se elaboró una propuesta específica para la primaria y ésta opera con guías temáticas provenientes de los libros, que pueden ser de primaria para población infantil o del MPEPA.

Para la secundaria se elabora una propuesta local, que es el caso estudiado y se denomina Secundaria Intensiva para Adultos, ésta se reconoce que “los cambios educativos actuales (Modernización Educativa) exigen un replanteamiento teórico y práctico en la estructuración de programas de los Centros de Educación para los Adultos” (Gobierno del estado de México, SECyBS; s/f: 4). Concibe a la propuesta sólo como una guía que permite la intervención de los asesores, pues ellos

[...] con base en su experiencia, en su preparación y su iniciativa podrán adecuarlo a los intereses y necesidades de los alumnos, así como a las condiciones socioculturales y económicas de la comunidad donde labora (Gobierno del estado de México, SECyBS; s/f:3).

⁶ Ávila señala la siguiente situación actual del programa: no está considerado como meta ni como proyecto en ninguno de los apartados del Programa Nacional de Educación 2001-2006; desaparición de la Dirección de Educación Abierta y a Distancia; reducción de personal; retención del proceso de expansión; cancelación de difusión por radio y televisión; no se continuó con evaluación global y sistemática, entre otras (Ávila, 2003:75)

Esta intervención supone que los asesores disponen de: recursos como manejo de contenidos en cuanto ordenación, coherencia y graduación para la adecuación de los contenidos; sistematización del conocimiento de los intereses y necesidades de los jóvenes y adultos; y, sobre todo, márgenes de acción para su desarrollo, es decir, no estar sujetos a tiempos cerrados tanto para el desarrollo de contenidos como para los procesos de evaluación. Aspectos no observados en el desarrollo de contenidos en el campo.

Define a un “asesor” participe, en la medida que reconoce su acción en el desarrollo de contenidos, experiencia, preparación y su iniciativa. En los diversos enfoques señalados para cada área, como se verá más adelante, se pueden leer las diversas herramientas con las que el asesor debe contar para poner en práctica este programa, sobre todo en lo que toca a las perspectivas didácticas para la enseñanza de cada contenido.

Sugiere una metodología para el desarrollo de su trabajo. Reconoce como problemática que “no se ha podido aplicar una metodología acorde a los intereses y necesidades del alumno adulto debido a la falta de un sustento teórico metodológico que permita involucrar al asesor de una manera más dinámica”. De la misma manera señala que el “asesor de educación para los adultos desconoce la aplicación correcta de alguna metodología porque carece de las herramientas teórico-metodológicas” (Gobierno del estado de México, SECyBS, s/f: 36). Es decir, reconoce que para intervenir es necesario el manejo de elementos teórico metodológicos, es decir un aspecto de la formación, al tiempo que desconoce la experiencia pedagógica acumulada de los equipos docentes.

Para la cubrir esta deficiencia, se sugieren seis métodos: psicosocial, global, heurístico, de discusión, de proyectos y alusivo. De éstos se presenta una muy breve descripción; adicionalmente, se señala como enfoque global de la metodología al constructivismo que

pretende hacer uso de la pedagogía operatoria como metodología para hacer que el alumno no se muestre de manera pasiva, sino de manera activa en la que él opere y construya su propio conocimiento a partir de los procesos de asimilación-acomodación (Gobierno del estado de México, SECyBS, s/f: 36)

En suma, en el aspecto de la metodología propuesta hay una gran mezcla de los enfoques por cada área, del enfoque global denominado constructivismo, de los diversos

métodos que se sugieren y de la concepción que se tiene de los asesores como sujetos carentes de herramientas para la docencia, sólo receptivos de los enfoques propuestos o en voga.

Los alumnos destinatarios son clasificados de la siguiente manera: los que manifiestan un interés auténtico por su superación personal, los que han dejado de estudiar por un tiempo prolongado y los que son obligados a estudiar al ser condicionados en su trabajo y cuyo único fin es obtener un documento de certificación. Aunado a ello se señalan como “poco favorables las responsabilidades que como personas adultas adquieren” (Gobierno del estado de México, SECyBS, s/f: 3). Asimismo, establece que el alumno debe tener empeño, constancia, conocimientos elementales adquiridos durante su instrucción primaria, así como la experiencia acumulada durante el transcurso de su vida. Como punto de llegada, indica que el adulto adquiera una mejor preparación académica que le permita desenvolverse en el trabajo, en su hogar, en su vida diaria y, por consiguiente, tener mejores oportunidades. Asimismo, se señala que estos conocimientos le permitirán “continuar su desarrollo educativo de manera gradual y significativa logrando así un mejor panorama en el ambiente social en que se desenvolverá, obteniendo mejores condiciones de vida para él y su familia” (Gobierno del estado de México, SECyBS, s/f: 4).

Resaltan varias problemáticas en estos discursos: las condiciones de vida como “desfavorables” para la acción educativa, es decir, sigue pensando a los jóvenes y adultos sólo a partir de los obstáculos en su vida y desde las carencias. De entrada los pone en condiciones complicadas para el aprendizaje y contrasta con la necesidad de recuperar su experiencia, necesidades e intereses. En segundo lugar, propone a un alumno desde lo que va a ser, desde lo que la educación puede hacer en su vida futura, mientras que el alumno vive un presente y en él se significa su estancia en estos espacios. En tercer lugar la tipificación pone de manifiesto relatos y clasificaciones difíciles de sostener en la medida en que el “interés auténtico por aprender” tiene varios ámbitos de significación como el uso social y cultural de la escolarización, en el que se encuentra su uso práctico y su uso simbólico, ambos unidos por una misma práctica social.

En el plano formal, el plan de estudios se presenta por grado, bloque y ejes temáticos. Cada uno de estos últimos agrupa contenidos particulares (Ver Anexo 5) Resalta el énfasis en los enfoques para cada área, como se señala a continuación y las

consideraciones se hace que en cada una de ellas respecto a las capacidades y herramientas con las que cuentan los alumnos. Se toman los discursos casi textuales con el fin rescatar, posteriormente los comentarios:

- Español: tiene un enfoque de tipo comunicativo y funcional que permite visualizar las habilidades del alumno al hacer uso de la lengua oral y escrita. Intenta que los alumnos se expresen de manera oral y escrita con claridad y precisión, de manera que sean capaces de usar la lectura y la escritura para la adquisición de conocimientos. Se reconoce, sin embargo, los adultos se carecen de dichas herramientas en un porcentaje considerable (sic) Se propone que el alumno se comunique a través de sus experiencias, del trabajo, en clase y de la constante revisión y corrección de textos para que de esta forma logre la participación frecuente de todos.
- Matemáticas: Tiene como propósito general el desarrollo de las habilidades operatorias, comunicativas y de descubrimiento de los alumnos. El enfoque es resolutivo vivencial que permita la aplicación de las habilidades matemáticas, así como ampliar las expectativas sobre los ejercicios que se realizan en clase de manera que estén enfocados a la realidad que vislumbra un aprendizaje más significativo. Se hace hincapié en que el alumno al ingresar al primer grado de la secundaria “carece de las habilidades necesarias para desempeñar un buen papel: éla mecanización de las operaciones básicas, el razonamiento lógico matemático, lo que implica una seria problemática.
- Ciencias Naturales: su propósito es presentar un panorama más amplio de los fenómenos y procesos que ocurren en la naturaleza, de cómo estudiarlos, entenderlos y, en particular, de lo que se puede hacer para lograr que las condiciones vitales de nuestro planeta siempre sean propicias. Sus contenidos se presentan de manera gradual y entendible, con actividades fáciles de realizar y sobre todo que permiten, mediante el autodidactismo, la obtención del conocimiento o bien el reforzamiento del mismo.
- Ciencias Sociales: se señala que esta área juega un papel muy importante en la formación de hábitos, valores y costumbres del alumno y que se ha estructurado con

base en sus necesidades. Su punto de partida es la realidad más inmediata, es decir, la familia y la comunidad, para posteriormente estudiar la diversidad del medio geográfico de nuestro país, de sus regiones y de otros continentes. Los contenidos se manejan de manera gradual. A partir de ellos el alumno ha de considerar sus conocimientos como arma intelectual para la comprensión del contexto social, mexicano y mundial; también se le estimular a la reflexión, a la búsqueda de soluciones a nuestros problemas y al planteamiento de nuevos problemas para ser estudiados. En este sentido, se trata de despertar la inquietud por la investigación personal de los problemas en México, tanto de aquellos que le son propios y específicos, como de los que comparte con otros países del mundo.

En la revisión de los contenidos de los ejes temáticos se aprecia una gran saturación de contenidos que no sólo deben ser vistos en su totalidad, sino también en el orden presentado, ya que serán motivo de exámenes elaborados desde Toluca y en algunos casos, por los mismos maestros. El currículum reglamentado se usa como un recurso de control que, junto con la evaluación, permite establecer tiempos de enseñanza y aprendizaje al margen de los tiempos heterogéneos de los alumnos.

Si se comparan los contenidos con el plan de estudios de la secundaria regular (Ver Anexo 2), se puede advertir la similitud de contenidos, la ausencia de la Formación Cívica y Ética, la organización por áreas como una diferencia importante y por supuesto la falta de actualidad en algunos temas. Incluso, en relación con las tendencias de la educación de adultos y los procesos de sustentabilidad se puede identificar una ausencia importante de temáticas como la ecología por poner sólo un ejemplo, que se trata sólo a través del eje temático del agua, sin profundizar en la convivencia con el medio ambiente. Así, en el plano de los contenidos se ubican desventajas en varias direcciones: la falta de actualización, la ausencia de una formación explícita en el área de los valores, la falta de relación con las problemáticas actuales en términos sociales, de salud, culturales, etc. Salta la vista la desvinculación entre las áreas, los propósitos a lograr y las formas en que se intentan recuperar las experiencias de los alumnos.

Finalmente, en el aspecto de la evaluación, se plantea, de inicio un replanteamiento teórico y práctico del proceso. Se señalan dos problemáticas fundamentales: que “se han

perdido de vista los instrumentos que permiten el desempeño del proceso general de derivación conforme a la metodología que se proponga” y que

dentro de la educación para adultos existen algunas limitantes como son, el desconocimiento de los instrumentos de evaluación que se requieren para aplicarlos como un proceso sistemático, por medio del cual se valore el grado en que los medios, recursos y procedimientos permitan el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo (Gobierno del estado de México, SECyBS, s/f: 39)

Ante la carencia instrumental, se propone un concepto de evaluación a ser tomado en cuenta por todos los asesores que señala

la evaluación es un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral, y consiste en comparar la realidad (objetivos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que obtengan de esta comparación, actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de éste (Gobierno del estado de México, SECyBS, s/f: 39)

Sólo se hace alusión al carácter parcial y final de la evaluación para la asignación de calificaciones. Por lo demás, propone al margen de los procesos y sujetos que le dan vida; así planteada es una evaluación del modelo en sí mismo y sin contenidos en sus planteamientos.

Cuadro 1. Objetivos de propuestas curriculares

Programa	Objetivos
<p>Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuar el proceso educativo a las necesidades prioritarias de la nación y responder a las expectativas e intereses de los usuarios reales y potenciales. -Proponer una pedagogía más acorde con las necesidades educativas de los adultos. -Elevar la calidad y expansión de los servicios de Educación Básica.*
<p>Proyecto Postprimaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diseñar currículo que incluya tanto la práctica de destrezas académicas básicas, como el aprendizaje eficaz de temas de utilidad a los miembros de las comunidades rurales marginadas. -Dar oportunidad de certificar la educación media básica a quienes adquieran –con asesoría y estudio autónomo- los conocimientos esenciales del currículum nacional. -Establecer sistemas de capacitación y seguimiento para las figuras docentes en los que la asesoría y la integración a un equipo multidisciplinario sean constantes, y la demostración operacional de las competencias que piden los programas de Posprimaria sea la condición básica. -Organizar el apoyo en base a la participación comunitaria, el arraigo de los docentes y el soporte de agentes externos. -Aprovechar los recursos institucionales en la región, tanto públicos como privados, para fortalecer a la vez el servicio, los materiales y la información disponibles en los niveles tanto nacional como internacional.**

<p>Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)</p>	<p>-Ofrecer nuevos caminos para responder a los múltiples y diversos requerimientos de las personas jóvenes y adultas que desean seguir aprendiendo o concluir su educación básica.</p> <p>-Ofrecer diferentes opciones educativas orientadas a enriquecer y desarrollar los conocimientos, experiencias y habilidades, es decir, las competencias de las personas jóvenes y adultas, así como fortalecer valores y actitudes que les permitan mejorar su vida personal, familiar, laboral y comunitaria.***</p>
<p>Programa Secundaria a Distancia para Adultos (SEA)</p>	<p>-Contribuir al abatimiento del rezago educativo en secundaria que se presenta en la población adulta, mediante la enseñanza a distancia, apoyada en el uso de recursos educativos impresos y audiovisuales.</p> <p>-Ofrecer las condiciones para que la población adulta concluya la educación básica y pueda tener acceso a otros niveles educativos si así lo desea.</p> <p>Propiciar el mejoramiento de la calidad de vida y las expectativas de los adultos que cursan SEA-Ofrecer un modelo de educación secundaria basado en las necesidades y características especiales de la población adulta que se encuentra en situación de rezago.</p> <p>-Se busca que desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores útiles para enfrentar diversos problemas, así como para tener acceso a otros niveles educativos.****</p>
<p>Secundaria Intensiva para Adultos</p>	<p>Contar con un documento que sirva de guía a los asesores que laboran en este nivel, ya que es un elemento que presenta de manera jerarquizada los temas que se habrán de considerar durante los tres grados en las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales*****</p>

FUENTES

- * INEA, Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos. México, 1990, p. 2.
- ** Pieck Enrique, El proyecto Posprimaria, México, 1999 p. 8.
- *** INEA, Modelo de Educación para la Vida. México, 2000. p. 13.
- **** SEP, ILCE, Plan y Programas de Estudio 2000 para Educación Secundaria a Distancia para Adultos. México, 2000, p.9; SEP, 2000-I: 9-10, Citado en Ávila, 2003:20.
- ***** Gobierno del estado de México, SECyBS. Propuesta de programa de Secundaria Intensiva para adultos. Zona Escolar 02, CRSE 04.

3. Problemáticas generales

Las prácticas curriculares en México, nacionales y locales, focalizadas y universales, expresan las formas en que se trata de abatir el rezago educativo e incidir en la mejora de calidad de vida de las personas. Son diversas las tensiones, problemáticas y avances en materia curricular. A continuación presento algunos comentarios derivados de esta revisión.

3.1 De los propósitos de los programas y sus políticas

Las propuestas curriculares “no pueden pensarse por fuera de la problemática educativa [...], ni ésta puede comprenderse al margen del macrocontexto económico, político, social y cultural en el que se desenvuelve” (Cendales, 1996:46). De ahí que expresen el momento de tensión de manera diversa en cada una de ellas. Las marcadas diferencias entre las propuestas elaboradas en el ámbito nacional y la del nivel local permiten argumentar la falta de vinculación entre las decisiones centrales y las de las entidades, así como entre instancias federales y estatales. Esta situación es una expresión de las políticas en materia de educación de adultos.

Otra expresión de las políticas en el plano curricular se observa en las innovaciones a las que les falta apoyo y continuidad, como es el caso de la SEA lo que permite sostener que hacen falta todavía políticas estatales que rebasen el plano de gobierno (Schmelkes y Kalman, 1994). Como impacto de las políticas internacionales en el marco del proyecto neoliberal de la educación, fue momento de transformaciones curriculares cuyos discursos no rebasaron el nivel de secundaria para la población en estado de pobreza, y centraron sus objetivos en la elaboración de nuevas oportunidades o generación de alternativas orientadas a la disponibilidad, pero los gobiernos no apoyaron programas intersectoriales que favorecieran la estancia y el éxito. De esta manera, permaneció la desvinculación entre disponibilidad y acceso. Resulta claro que difícilmente se podrá incidir en la mejora de la calidad de vida, como lo señalan los programas, sin políticas integrales y sin diseños curriculares dirigidos a población en condición de pobreza sin mirar el problema educativo en vinculación con otros sectores como salud y trabajo, entre otras.

¿Cómo es posible lograr la formación de sujetos sociales a partir de estas propuestas? ¿Cómo incidir en el mejoramiento de la calidad de vida? Existe un esfuerzo por innovar a través de programas e instituciones que atiendan a la población joven y adulta, y

por reconocer intereses y necesidades, así como otros ámbitos de realización de las prácticas sociales, como es el caso de la incorporación de la comunidad en el proyecto del caso de CONAFE y del acercamiento a “las problemáticas con las que se enfrenta el sujeto en su entorno social” en el caso de la Secundaria a Distancia, por poner dos ejemplos.

Los programas expresan las tensiones señaladas en el Capítulo I que van desde las concepciones de las propuestas, por ejemplo, una noción abierta de aprendizaje que no coincide con los procesos de evaluación, de la misma manera se observan los límites en la concepción de la operación, sólo una de las propuestas señala entre sus propósitos aspectos referidos a las formas de gestionar en el campo y los vínculos con los recursos comunitarios.

Las propuestas curriculares mantienen en mayor o menor medida la concepción funcional de la educación para la sociedad o para el sujeto particular. Hay diferencias en torno a los fines sociales que persiguen, pero coinciden en discursos como el logro de una sociedad democrática, justa y equitativa. La práctica curricular implica una toma de postura social que, a través de la formación de sujetos sociales, promueva diversas formas de contribución a la constitución social. Lo que sobredetermina esta postura es la relación educación y modernización que concede a la educación la posibilidad de responder a las “prioridades fundamentales de la sociedad” y la capacidad de contribuir a promover condiciones que lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales; además, debe fundamentarse en solidaridad con el proyecto nacional. De la misma manera, educar para la vida ha significado formación en competencias individuales, ya que se centra más en el individuo a pesar de la propuesta de formación para la convivencia.

Otras propuestas promueven la equidad social al estar diseñadas para población históricamente desfavorecida, como la de áreas rurales. No extraña por ello que un eje de fundamentación social sea la identificación educación-comunidad. Al quedar demostrado que los bienes producidos por el desarrollo no se derraman a la población en general, parece que la idea ahora es centrarse en el individuo, desarrollar competencias, formas de razonamiento, herramientas para la comunicación, para la solución de problemas, para la comprensión crítica del mundo, y a partir de ahí, lograr los fines sociales.

Las propuestas no vinculan la educación básica con el trabajo. La formación de sujetos se centra todavía en conocimientos académicos y de la “vida diaria”. A pesar de que

el trabajo es una práctica constitutiva de la población pobre desde edades tempranas, todavía no se constituye en las propuestas tratadas un eje de formación, menos aún una propuesta intersectorial o interinstitucional. Se deja de lado una demanda fuerte de los grupos en condición de exclusión educativa, la referida a la formación para el trabajo, así como propuestas realizadas desde la investigación educativa (Messina, 1995; Pieck, 1998). De esta manera EBPJA y pobreza constituyen una tensión no resuelta aún en el plano gubernamental.

3.2 La institucionalidad

La institucionalidad todavía alude a formas de organización con rasgos de centralismo. La cultura institucional que se ha generado y los límites administrativos son, seguramente, las condiciones que imposibilitan el desarrollo de propuestas con carácter innovador o alternativo. El currículum, como lo señala Cendales (1996:58) no sólo se refiere a contenidos sino también a formas de organización de los centros educativos y contiene también una cultura pedagógica. Así por ejemplo, presentar un menú de opciones a elegir, supone un centro educativo abierto y flexible en el ámbito de la gestión y un alejamiento de la burocratización, que no es precisamente lo que caracteriza a las prácticas pedagógicas de los espacios educativos. La distancia entre las propuestas y las condiciones de realización es un aspecto que permite calificar de retóricas a algunas de ellas, ya que el problema central del currículum es la relación entre teoría y práctica, y si ésta es diferente en diversos lugares y tiempos, y en las diversas perspectivas de la relación entre educación y sociedad, el estudio del currículum debe ser sensible a la historia (Kemmis, 1993: 41). De ahí que aún nos preguntemos, ¿Cómo queda anclada la relación histórica en estas innovaciones curriculares?

Los modelos revisados no se proponen formas de relación con el sistema escolarizado. La necesidad de acercamientos entre la educación de adultos organizada por el gobierno y otras prácticas desarrolladas por instancias gubernamentales (Rivero, 1998: 22) implica un trabajo de reconocimiento mutuo en el que la experiencia pedagógica acumulada tiene algo que aportar en ambos espacios. Construir desde el diálogo crítico es una estrategia fundamental para los desafíos de la EBPJA en México en el plano curricular.

3.3 Agentes

Cada propuesta define e imagina a sus agentes, de ahí que, en lo general, los objetivos están situados en la gestación de alternativas que reconozcan al sujeto destinatario. Las relaciones entre propuestas y población destinataria se generan desde diagnósticos que elaboran los perfiles de los sujetos; sin embargo los sujetos son particulares y están inmersos en prácticas sociales que es necesario rescatar. Más que definir perfiles, se trata de conocer y sistematizar experiencias y trayectorias que permitan pensar al sujeto situado colectivamente.

La práctica curricular avanza, de manera desigual en el reconocimiento de los sujetos sociales y los sujetos cognoscentes. Sólo propuestas no universales hablan de sujetos concretos como destinatarios: jóvenes urbanos con experiencia de escolarización, jóvenes rurales. O bien, se habla de una población muy abierta, donde la diversificación significa la aspiración de captar población plural quedando en sus manos la posibilidad de armar su propio plan de estudios. En el caso del estado de México, la concepción del sujeto es pobre y riesgosa al definirlo desde la carencia, de su problemáticas siempre como desfavorables, pero al fin y al cabo muestra las disparidades, los contrastes en los discursos y, finalmente las prácticas todavía compensatorias y verticalistas que poco pueden ayudar a la mejora de la calidad de vida.

Los enfoques pedagógicos hablan, desde diversos discursos, acerca de la formación de un sujeto independiente, autónomo, pero poco se relaciona la autonomía particular con la pertenencia a la colectividad y a la sociedad. Si bien autonomía no significa aislamiento, queda por revisar las formas diversas de interconexión entre estos ámbitos a partir de las prácticas curriculares.

3.4 Posturas pedagógicas

En las cuatro primeras propuestas, el enfoque pedagógico muestra una apertura del sentido de la educación al incorporar como objetivos aquellos ámbitos de la formación que aluden a su carácter integral y que intentan incidir en dimensiones como la individual, familiar, comunitaria y social. Los objetivos quedan relativamente claros, pero es en los puntos de partida donde se encuentran todavía grandes problemáticas, así por ejemplo, todavía no es claro el lugar que ocupa en estas propuestas curriculares el conocimiento proveniente de la

experiencia, el universo simbólico en que éste se adquiere, así como las formas de darle un lugar, incluso legalmente, a través de la evaluación y la acreditación. En el caso local, la confusión metodológica salta a la vista y exige la colaboración institucional, la formación de personal involucrado con el campo de la educación de adultos y alerta sobre las prácticas que todavía se desarrollan para miles de mexicanos.

Las modalidades educativas y definiciones didácticas han tenido avances. Así la modalidad a distancia que caracteriza a la SEA es coherente con un modelo centrado en materiales didácticos, usos de medios masivos como la TV y capacitación a educadores bajo el mismo sistema. Por lo menos en el ámbito de lo formal, cuando existe un modelo pedagógico integral existe mayor coherencia entre los momentos y sujetos de la propuesta curricular. Abrir espacios de formación de educadores coherentes con el modelo es sólo una de las lecciones importantes de rescatar aunque no se encuentran en todas las propuestas estudiadas. En el caso local, como se ha mencionado, sólo se relaciona de manera artificial con aspectos metodológicos innovadores o políticos. Sin embargo, hace falta avanzar en las relaciones pedagógicas que implica el uso de medios masivos como la televisión en los modelos a distancia.

En relación con los puntos de partida, es importante destacar que se trata de una flexibilidad y apertura de los procesos pedagógicos en tanto se orienta al “auto didactismo”, “el aprendizaje por cuenta propia” o bien el “aprendizaje autónomo”, pero no se plantea de manera explícita la forma en que estas posibilidades de aprendizaje se dan, en el sentido de la construcción de las preguntas, necesidades o intereses que lleven hacia una forma autónoma de conocimiento. La propuesta de Secundaria Intensiva recupera discursos como autodidactismo, flexibilidad, incluso experiencia y aprendizaje sin contenidos precisos, figuran por ello como deseos o propuestas vacías, al menos en los documentos consultados. Pone sobre la mesa la cultura política de retomar la moda o lo impuesto desde el centro pero sin la posibilidad de recuperar lo local, de mirarse a sí mismo.

El sujeto, adulto y/o joven, queda ante un “menú” de contenidos, por así decirlo, ante una flexibilidad que en términos de horarios y finalmente, sujeto a una sola forma de aprender. Se podría avanzar en *fomentar las condiciones que posibiliten la elección* con una noción de currículum amplia que no predetermine los contenidos de los aprendizajes sino invite a la investigación creativa y crítica que habilite a los estudiantes para ir más allá de lo

que los docentes o diseñadores del currículum especifican (Stenhouse, Citado en Kemmis, 1993:75).

El vínculo educador-educando es reconocido con mayor explicitación pedagógica por el CONAFE, centra en él la calidad educativa y con ello la congruencia entre la formación del educador mismo y de los educandos.. Lo mismo sucede con el programa de laSEA, es decir, en el propio proceso de formación a educadores de generar la coherencia con las formas de enseñar sin que esto implique una repetición mecánica. Este riesgo de la repetición, al menos advertir, si se considera que los educandos tienen sus propias necesidades e intereses, que son cambiantes y que pueden ser cada vez de mayor complejidad y amplitud; y también se puede advertir si se consideran, no sólo los contenidos de estos intereses, sino la diversidad y particularidad en las formas de apropiación de un conocimiento, es decir, las formas de aprendizaje. En el caso de la Secundaria Intensiva para Adultos, el vínculo está sobredeterminado por la lógica tradicionalista que, en este caso supone que el método mejora el vínculo sin incorporar el gran cúmulo de posibilidades de esta relación.

Llama la atención que cuatro de las cinco propuestas curriculares reformulan contenidos –a excepción de CONAFE- y ello impacta de manera aún reducida en la gestión y la formación docente pues no se vislumbra la capacidad que tiene o debe tener un educador en cuanto a manejo de los contenidos mismos y la forma de enseñarlos, incluso no se plantean una posibilidad ante estas propuestas la docencia colectiva. Ello se observa sobre todo en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo. En el caso del estado de México se trata de un ajuste de contenidos para restringir la secundaria a tres años, con lo que se saturan los tiempos y se cierra la posibilidad de flexibilizar o proponer modificaciones.

Todavía falta rebasar la noción de “capacitación” de educadores. Se requiere avanzar hacia: su carácter permanente; que debe tomar en cuenta a la reflexión acerca de la práctica educativa entre sus propósitos de formación; que ésta se encuentra inmersa en una problemática social amplia; abrir espacios sobre las nociones y representaciones que se tienen respecto de enseñar, aprender y los roles que en estos procesos se construyen; asimismo hace falta sistematizar la experiencia pedagógica acumulada tanto por el voluntariado como por los educadores de extracción normalista.

3.5 Las necesidades e intereses son prácticas sociales situadas

Las propuestas actuales encuentran un ámbito poco analizado para el desarrollo de los modelos curriculares. Es necesario ya rebasar la premisa de que los modelos curriculares deben partir de las necesidades e intereses de los jóvenes y adultos; es necesario un reconocer a los sujetos situados y abrir la mirada al ámbito del capital cultural, de los universos simbólicos en los que adquiere sentido la educación para estos sujetos. Es tiempo de dar contenido al tema de intereses y necesidades, de reconocer los ámbitos diversos de formación y las múltiples posibilidades que puede tener un sujeto cuando se abren los accesos en más de una vía.

Las estructuras de los universos simbólicos son referentes en la construcción de sentido a partir de las relaciones educación comunidad de los sujetos en prácticas sociales. La concepción de la EBPJA como satisfactor y generador de nuevas necesidades es otra gran posibilidad de una educación abierta; las necesidades, como los intereses, no se definen de una vez y para siempre, son históricas, tienen que ver con un universo simbólico, son consideradas no sólo como carencia, sino como potencia, se fortalecen, cambian y pueden ser cada vez de mayor envergadura. De ahí que considerar en el diseño curricular, como lo señala De Agüero (De Agüero, 2000: 103-104) otras aristas de la formación que están implicadas en el plano académico, como es el caso de lo axiológico, lo familiar, lo colectivo y lo afectivo, es una tarea urgente.

Los ámbitos de la ética, valores, estética, creatividad y política, toma de decisiones y hacer uso del poder, son elementos fundamentales para una nueva educación básica que se ubica en el enfoque de una pedagogía crítica, del borde como

[...] una estrategia de formación de sujetos que enfatiza en la diferencia de los códigos entre dos o más culturas y que apunta hacia la diferencia de los que cruzan las fronteras y viven entonces, una realidad co-conceptual, y bilingüe (Cendales, 1995: 61).

Las formas en que se encara un problema educativo tienen que ver con la concepción que se tiene de él, los fines sociales que se persiguen al intentar solucionarlo, la participación de los sujetos y las diversas negociaciones puestas en juego en la implantación de una política educativa. Se parte de la tesis de que la lucha para abatir el

rezago educativo, particularmente en la población joven y adulta, se ha dado desde un concepto reducido de “lo básico”, que lo significa sólo desde la primaria y la secundaria, si bien el acceso a la certificación de estos niveles educativos es parte del ejercicio de los derechos de toda la población.

El problema de esta concepción reducida es que aleja la posibilidad de que la EBPJA se convierta en un satisfactor de necesidades sociales, nacionales, locales y particulares, y que con ello la oferta de EBPJA mediatice la posibilidad del incremento de la demanda, las formas de estar en los espacios educativos, el impacto cualitativo sobre la satisfacción de necesidades específicas, y el abatimiento del rezago educativo en términos cuantitativos y cualitativos, es decir, como un medio para mejorar la calidad de vida. A pesar de los grandes avances que se observan a través en las propuestas analizadas todavía hay una gran tarea pendiente que rebasa el discurso de mejorar la calidad de vida que se proponen algunas de ellas.

CAPÍTULO VI

Ámbitos de constitución de significados: la definición de la situación pedagógica

En los capítulos anteriores he tocado diversos planos en el campo de la EBPJA, pero he privilegiado el plano de los discursos y propuestas. En este capítulo abordo otro nivel de realidad: las políticas locales y las prácticas de organización en el Centro de Educación para Adultos (CEPLA). El interés central es exponer las estructuras desde las cuales se construyen los significados de los sujetos frente a los procesos de institucionalidad de la EBPJA en espacios escolares. Se expone el análisis de los sujetos en prácticas diversas de la escuela: asunción de reglas, los recursos que los agentes ponen en juego cotidianamente, opiniones, posturas y acciones en referencia a los procesos de organización, que tienen como sede el espacio escolar. Parto de la tesis de que hay una relación, reconocida o no, entre la escuela y la comunidad que impacta las formas de estar de los agentes y la organización dentro de ella; asimismo sostengo que los procesos de institucionalización estructuran la vida cotidiana escolar y que en este proceso la acción de los agentes, su flexibilidad, fundamentos, deseos, trayectorias, recursos, habilidades de negociación, así como sus expectativas son la base de construcción de la estancia en los espacios educativos; en estas prácticas pueden encontrarse las posibilidades de satisfacer y generar necesidades e intereses.

1. Políticas locales: el estado de México

La política en educación de adultos se configura cuando “adquiere una base jurídica [...], programática [...] e institucional [...]” (Conde, 2000: 136). Estos tres elementos se encuentran en el estado de México desde mucho tiempo antes de la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (Hernández, 1989) en programas organizados por instancias como la SEP o el propio Gobierno del Estado de México. Las políticas han cambiado a la luz de los desafíos de los contextos, de las demandas de flujos migratorios, de las necesidades de la industria, del impacto de la exclusión escolar, así como de la dificultad de salir de las lógicas administrativas que han dominado el aparato educativo en la entidad. Éstas han sido problemáticas claves en la instrumentación de políticas.

En el estado de México existen tres instancias que desarrollan programas de educación básica para jóvenes y adultos: el Departamento de Educación de Adultos (DEPLA) que depende de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS), es decir es “estatal”, el Departamento de Educación de Adultos adscrito a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); éstos dos últimos son conocidos comúnmente como instancias “federales”. Los tres ofrecen programas de alfabetización, primaria, secundaria y capacitación para el trabajo y no tienen vínculo entre sí. Para fines de este estudio, tomo como espacio fundamental de análisis el DEPLA y, con carácter referente la instancia federal de SEIEM, sobre todo a partir de las Misiones Culturales con el fin de obtener elementos de contraste entre los espacios rurales y urbanos marginales.

En los diagnósticos presentados por el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Programa Estatal de Desarrollo 1990-1993, existe una postura cercana respecto a las cifras pero presentan grandes diferencias en cuanto a las estrategias en donde se mira un mayor impulso, por lo menos en la retórica, del gobierno federal. La Ley de Educación del Estado de México se señala

Artículo 57.- La educación para adultos está destinada a individuos de 15 años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende entre otras, la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como, la formación para el trabajo con las particularidades adecuadas a dicha población

Artículo 58.- La educación básica para adultos podrá cursarse en los planteles que la Secretaría autorice para tal efecto y aquellos que se designen en los convenios que el Ejecutivo celebre con otras instancias públicas, privadas y sociales. Los planes y programas para la educación de los adultos serán los mismos que para primaria y secundaria disponga la Autoridad Ejecutiva Federal (Gobierno del Estado de México, 1998: 38-39).

Mientras, en la Ley General de Educación se señala respecto de la educación de los adultos

Artículo 43.- La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende, entre otras, la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la solidaridad social.

Artículo 46.- La educación a la que se refiere la presente sección tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta.

Las diferencias entre las políticas locales y las nacionales saltan a la vista en estas legislaciones. En el caso del estado de México se le ubica como extraescolar en la medida que “complementa la educación escolar y constituye un proceso de acción permanente que se ejerce sobre el individuo a lo largo de toda su existencia” (Gobierno del Estado de México, 1998: 38). Considerarla como complementaria supone una liga directa con la escolaridad y de menor envergadura que aquélla. Deja fuera el discurso de la solidaridad social debido a que el DEPLA trabaja con docentes contratados por horas por el gobierno del estado de México, y no con el voluntariado, lo que no necesariamente coincide con que cuente con personal profesionalizado en este campo. Estas condiciones no son satisfactorias para los docentes quienes encuentran en este espacio laboral una forma de *impasse* frente al desempleo o un compás de espera de algo mejor tanto en lo profesional como en lo laboral, es decir, un empleo relacionado con su campo de formación, ya que muchos de ellos son profesionistas de diversas áreas del conocimiento.

Los docentes adscritos al Departamento de Educación de Adultos de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) son contratados por una plaza de base. Pero hay que diferenciar a quienes se encuentran laborando en los Centros de Educación Básica de Adultos (CEBAS), de quienes trabajan en las Misiones Culturales que también dan educación básica. Los segundos tienen mayores problemas de contratación ya que por el turno discontinuo, no pueden tener dos plazas para complementar su bajo salario y tampoco pueden participar en programas como la Carrera Magisterial. Las entrevistas dejan ver que, debido a que trabajan en zonas rurales, la población a quienes se dirigen se encuentran en situación de pobreza grave y esta doble precariedad, la de sus trabajos y la de la comunidad, les exige estancias más largas, trabajos con menos recursos didácticos como libros, trabajo con grupos multigrado y condiciones de vida difíciles en la medida que el carácter itinerante de las Misiones Culturales implica una movilidad del equipo de docentes y sus familias. Su trabajo les obliga a cumplir con las exigencias administrativas alejadas de los procesos comunitarios de las Misiones Culturales, cumplir con números de matrícula en la educación básica y atender otras demandas de la población. Las condiciones del trabajo y organización de las Misiones Culturales como programas de educación básica para población rural, ponen en evidencia las políticas de la oferta educativa al no reconocer las necesidades de las comunidades y de las propias programas

en el campo de la gestión y de necesidades pedagógicas y laborales de los equipos que ofrecen el servicio en el campo. Coinciden estos datos con el estudio desarrollado por Santos en telesecundaria -programa dirigido a áreas también rurales- que entre sus conclusiones resalta que “a la desventaja socioeconómica de origen se suma una oferta pobre” (2001: 30).

Existen en el estado de México tres estrategias referidas al aspecto laboral de educadores de adultos. La propuesta del INEA, acerca del pago por productividad, en la que se pagaba -para 1999- a asesores de acuerdo al aprovechamiento de los alumnos: 20 pesos por alumno de primaria y secundaria por módulo acreditado con menos de 8, 30 pesos por módulo acreditado con 8 o más y 20 por cada módulo acreditado al concluir el nivel (INEA; 1999a:); y para alfabetización 100 pesos por alumno que pasa la evaluación intermedia, 200 pesos por acreditar Español 1 y 100 por promoción a la primaria. Mientras que en SEIEM y SECyBS, los docentes están adscritos a las nóminas de los subsistemas estatal y federal con sueldos de base y prestaciones.

Los avances del INEA en materia de currículum no han impactado al campo en otras dependencias, en las cuales se trabaja actualmente con materiales de Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD), algunos materiales de MPEPA y libros de Secundaria Abierta (SECAB) para secundaria, así como métodos y materiales diversos para la alfabetización. Ante la carencia de material los libros son fotocopiados, borrados y vueltos a escribir, son prestados y, muchas veces, comprados por los docentes para los adultos. También se trabaja con libros de primaria regular -si sobran- y con las guías de estudios comerciales para el caso de secundaria, por el alto costo que para ellos representan los libros.

Los datos muestran que la zona urbana es la región más atendida por estas dependencias y por el INEA: hay alejamiento del INEA de las zonas rurales en donde penetran instancias como las Misiones Culturales, que por normatividad deben trabajar en ellas. Por ejemplo, en el caso de SEIEM, de los 122 municipios del estado de México, sólo 31 son atendidos, lo que representa el 25.4%; de ellos, 6 municipios, el 19.3% se ubican en la zona conurbada con el Distrito Federal y éstos agrupan al 18.7% de Centros de Trabajo. Si a ello agregamos que sólo un municipio, Toluca, la capital del estado, concentra a 24 de

los 66 Centros de Trabajo, se deduce que el 58% de los Centros de Trabajo se ubican en la zona urbana en menoscabo de las zonas rurales e indígenas.

SEIEM tiene actualmente 66 Centros de Trabajo que incorporan talleres de oficios diversos, alfabetización y educación básica en 23 municipios y ocho Misiones Culturales con las mismas actividades pero con condiciones de trabajo y de organización diferente en ocho municipios.

En el caso del DEPLA, la oferta de los servicios se hace a través de CEPLAS. Se ofrece la alfabetización separada de la primaria y secundaria, así como cursos de capacitación para el trabajo. Se atiende en dos modalidades, semiescolarizada que requiere la asistencia de dos horas diarias y la no escolarizada que se lleva a cabo los días sábados en unos lugares, mientras que en otros el asesor asiste diario durante dos o tres horas y el alumno decide el día de su asistencia de acuerdo a sus necesidades, aunque ésta es también controlada.

Su organización se basa en Coordinaciones Regionales que agrupan a un número desigual de municipios, el criterio de agrupamiento es de carácter geográfico y socioeconómico. De las trece Coordinaciones Regionales que hay en la entidad, 6 pertenecen a la zona conurbada: Tlalnepantla, Cuautitlán Izcalli, Zumpango, Ecatepec, Los Reyes la Paz y Chalco; 1 a Toluca, la capital del estado, y los 6 restantes a regiones rurales como Metepec, Tejupilco, Atlacomulco, Ixtapan de la Sal, Valle de Bravo y Jilotepec.

En el caso de la primaria semiescolarizada, para el segundo semestre del ciclo escolar, 1998-1999 existía un total de 258 centros, 557 grupos, 258 asesores y una inscripción total de 3 673 alumnos. Las seis Coordinaciones Regionales pertenecientes al área conurbada agrupan a 91 centros (28.3%), 247 grupos (22.5%), 102 asesores (27.2%) y 1582 alumnos (43.07%). Si a estas cifras se le agregan las de la Coordinación Regional de Toluca, los porcentajes son 48.9% en centros, 62.1% en grupos, 65.1% en asesores y 71.8% de la matrícula. Las cifras permiten constatar que la cobertura de EBPJA se encuentra en zonas urbanas marginales, y que la matrícula se nutre sustancialmente de jóvenes y adultos con estudios truncados provenientes del sistema regular.

La particularización del carácter marginal que tiene esta modalidad educativa en el Sistema Educativo Nacional, se constata en el desfase entre los discursos nacionales y estatales, la inequidad en la cobertura, la falta de profesionalización de los docentes y el

desconocimiento de la heterogeneidad de los agentes destinatarios al legislar acerca de la igualdad de planes y programas entre la educación de adultos y la educación de los niños.

2. Distribución de índices de población con escasa o nula escolaridad

El problema del analfabetismo afecta más a los lugares en donde la población es menor de 2 500 habitantes, es decir, sigue siendo un problema de áreas rurales, cuyas características se relacionan con la pobreza. Las tasas de analfabetismo muestran que mientras en las comunidades de menos de 2 500 habitantes existe una tasa de 23.06 de analfabetismo, las de 1000 000 y más habitantes tienen una tasa de 4.65 (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 104). Sin embargo, existe una diferencia en la presentación de los datos, pues en términos relativos el porcentaje es mayor en las comunidades rurales, pero en términos absolutos la cantidad de población con condición de escasa o nula escolaridad es mayor en zonas urbano marginales. Para 1992, el estado de México tenía una tasa de analfabetismo de 4.99 (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 105). El propio Programa Estatal de Desarrollo Educativo 1990-1993 señala que para 1989 existían 506 000 adultos analfabetas y de 30 671 adultos matriculado en algún programa de educación básica, sólo 2 124 acreditaron estudios de primaria y 3 593 de secundaria, en su conjunto suman 5 717 y representan sólo el 18.6%, lo que habla de la problemática en la cobertura y eficiencia terminal. Para 1998 según datos del INEA, las cifras son las siguientes:

Cuadro 1.

Población con escasa o nula escolaridad nacional y estatal

	Población de 15 años y más	Rezago educativo	Analfabetas	Sin primaria	Sin secundaria
Nacional	64 millones (100%)	36 millones (56%)	6 millones (10%)	11 millones (17%)	19 millones (29%)
Estatal	8 640 035 (100%)	4 403 611 (51%)	535 421 (6%)	1 290 075 (15%)	2 578 115 (30%)

FUENTE: INEA. Bases para la Instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación, Septiembre, 1999, pp.3 y 4.

Las cifras más actualizadas permiten constatar que existe una concentración de índices de población con escasa o nula escolaridad en las zonas urbanas, tal vez como impacto de los flujos migratorios, del aumento poblacional y de los bajos índices de eficiencia terminal en algunas zonas del estado. Existiría en este caso una concordancia en el sentido de que el servicio está en donde se requiere ya que es en la zona urbana donde hay mayor concentración de demanda, pero ello no necesariamente va en contra de la idea de que es menoscabo de las zonas rurales, pues no se trata de una situación sólo de cantidad, sino de que en estas zonas las oportunidades educativas son consecuentemente menores. Los datos son los siguientes

Cuadro 2.

Distribución de población con escasa o nula escolaridad en zona rural y urbana

Medio	Analfabetismo	Sin primaria	Sin secundaria
Rural	178 833 (33%)	296 717 (23%)	283 593 (11%)
Urbano	356 588 (67%)	993 358 (77%)	2 294 522 (89%)
Total	535 421 (100%)	1 290 075 (100%)	2 578 115 (100%)

FUENTE: INEA. Bases para la Instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación, Septiembre, 1999, p 4

La población en condición de exclusión educativa es mayoritariamente joven, sobre todo en los niveles más altos de escolaridad; ésta es una tendencia histórica en la población de educación de adultos, es decir, a mayor edad menor nivel educativo. Sin embargo, es alarmante el aumento de población joven en condición de analfabetismo que se acerca a los índices de población mayor de 45 años. Las diferencias en números porcentuales, sobre todo en analfabetismo y población sin primaria, permite constatar lo señalado en foros de investigación educativa donde se ha manifestado el problema de escasa o nula escolaridad en población joven. Los datos son:

Cuadro 3.**Distribución de la población con escasa o nula escolaridad educativo por edad**

	Totales	Edad	Edad
Analfabeta	535 421	Mayores de 45 años 305 189 (57%)	Menores de 45 años 230 232 (43%)
Sin primaria	1 290 075	Mayores de 45 años 477 328 (37%)	Entre 15 y 45 años 812 747 (63%)
Sin secundaria	2 578 115	Mayores de 29 años 1 160 152 (45%)	Entre 15 y 29 años 1 417 963 (55%)

FUENTE: INEA. Bases para la Instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación, Septiembre, 1999, p 4.

La importancia de conocer la organización de los servicios de EBPJA, su cobertura y problemáticas en el estado de México, es relevante por su cercanía al centro del país, su actividad económica, su alta concentración poblacional, de matrícula escolar y de problemáticas sociales muy complejas, por ejemplo el desempleo y subempleo. La situación en el estado de México resulta un indicador sintomático de los problemas que enfrenta la EBPJA en el país, la necesidad de los cambios y los desafíos que presenta a la política nacional en su conjunto.

No es posible pensar en una relación directa y lineal entre los discursos internacionales, las aportaciones de la investigación y las políticas educativas, mucho menos en la implementación de éstas en espacios locales. Como ya se mencionó, las políticas *se forman* en contextos particulares, ahí encuentran límites pero también su enriquecimiento. Los datos locales muestran cómo, mientras que en las políticas internacionales, existen avances en torno a la ampliación de los ámbitos de acción de la EBPJA, las formas de gestión, las propuestas para abordar la relevancia, las tendencias de las políticas nacionales y locales todavía tienen mucho por hacer y se enfrentan a sus propios problemas ancestrales: verticalismo, ausencia de cooperación institucional, falta de reconocimiento, falta de participación de la población pobre, falta de distribución equitativa de oportunidades y posibilidades de acceso a los servicios educativos etc. Existen desfases en materia legislativa entre los gobiernos nacional y local, aún más entre instancias federales y estatales, la "carrera de pistas" existe en muchos ámbitos, legal, estadístico.

Finalmente, no se ha superado la condición remedial de la EBPJA y con ello se corre el riesgo de seguir con la política de *institucionalización de la exclusión* en la medida que se sedimentan los procesos precarios de atención y con ello, se consolida esta forma de atención como una alternativa viable y única para población en condición de pobreza. Pero ésta es apenas una de las dimensiones de dicha institucionalización, pues otras suceden en el interior de las prácticas pedagógicas.

3. Espacio escolar y contexto comunitario: ámbitos de construcción de significados

El espacio, el territorio, en el que se ubica la escuela, conforma el escenario de las relaciones que en ella se producen, o al menos de las condiciones locales que posibilitan su forma de existencia. Presenta en sí mismo situaciones especiales que condicionan las interacciones al interior de la escuela, por lo que resulta necesaria su descripción.

Ubicación territorial, heterogeneidad y prestigio, son aspectos centrales que definen en gran medida las prácticas que desarrollan los sujetos en el interior de la escuela. Así, que el municipio se ubique en la zona conurbada con el Distrito Federal define en gran medida situaciones sociales que forman el contexto comunitario de la escuela: es lugar de afluencia, de migraciones provenientes del Distrito Federal y de otras entidades al tiempo que se integra por comunidades de arraigo en la zona. La conformación es heterogénea en el sentido que se pueden encontrar rasgos de una comunidad rural y unidades habitacionales creadas más recientemente como resultado del impacto de las migraciones y como efecto de los sismos del 85 y de las explosiones de San Juan Ixhuatepec.

La escuela estudiada se ubica en el centro de la cabecera municipal lo que significa para la población asistente muchas cosas, por ejemplo: la escuela tiene cierto prestigio (es la escuela del centro), comodidad de llegada por la afluencia de transporte público y por ello, ahorro en los pasajes, conocimiento de la comunidad acerca de que allí existe una escuela para adultos. Destacan dos elementos en las entrevistas: por un lado, un sentido de pertenencia a la escuela y el compromiso conjunto de guardar la imagen que da a la comunidad, dada su ubicación. Algunos jóvenes dijeron que no era bueno fumar ni dentro ni fuera de la escuela pues se daba mala imagen a la comunidad y posiblemente la gente iba a pensar “se han de drogar”. Esto no implica la aceptación de la norma impuesta por los docentes de no fumar, pero al fin y al cabo se respeta y se cuida la imagen. Por otro lado, a

pesar de que existen otros programas en la comunidad o en comunidades cercanas, ellos prefieren esta escuela por estar en el centro y porque son ya varias generaciones que han acudido a ella en sus 17 años de fundada. Generaciones o integrantes de familias que sufren esta condición de exclusión han estado en ella y pasan información acerca de los maestros, de sus dinámicas, es decir, hay una *red de pertenencia construida desde el referente familiar*. Así, prestigio comunitario de la escuela, mayor posibilidades de acceso y redes familiares son aspectos que impactan la estancia y elección de la escuela.

La comunidad celebra una gran cantidad de fiestas, fundamentalmente religiosas, y cívicas. La población participa en ellas y son de gran relevancia ya que una parte fundamental en su organización es la mayordomía. Las fiestas han cambiado en usos y costumbres, así como la participación de la comunidad. Al mismo tiempo que existen adultos que mantienen la fidelidad a costumbres, en la forma del festejo se puede observar la incorporación de nuevos elementos, como la música actual, los bailes, las formas de vestir, principalmente de los jóvenes, los objetos de venta, como la *fayuca*, entre otros. En los festejos del 20 de noviembre es posible ver en la comunidad, por ejemplo, adultos mayores vestidos a la usanza charra: mujeres con hermosos vestidos de lentejuela de china poblana y charros, y jóvenes con pantalones cholos y peinados *punk*, caminando por la banqueta. Lo que representa la heterogeneidad de la población en una fiesta de carácter nacional y que mientras para los adultos entrevistados es “conservar las tradiciones, en lo que la escuela debe ayudar”, para los jóvenes es motivo de baile y ocasión para lucir la moda y convivir, que no necesariamente tienen que relacionarse con la escuela.

El impacto intergeneracional, de las migraciones así como de los medios de comunicación son sólo algunos de los aspectos que permiten ilustrar la heterogeneidad de la comunidad y la celebración de festividades culturales, llámense, religiosas, cívicas, deportivas o sociales. Estas festividades, ligadas con la cultura escolar, también impactan la vida escolar y por lo tanto, la estancia de la población. Festejar días como el 20 de noviembre, el 15 de septiembre, en donde las escuelas tienen un importante peso para la comunidad por los desfiles que suelen realizar, condiciona temporalmente la vida de esta escuela, pues es necesario ensayar las tablas, los desfiles y ello quita tiempo a las clases. La obligatoriedad de estas fiestas nacionales se hace de manera peculiar: se discute en grupos las formas de participar, se solicita por parte de los maestros, se negocian las

participaciones de los alumnos y las formas de presentarse, por ejemplo la compra de uniformes, *pants*, especialmente para estos eventos. La asistencia y la no asistencia pueden tener repercusiones en las calificaciones.

En la comunidad existen 92 industrias y comercios en los que trabaja una buena parte de la población, pero otros tienen que salir en busca de empleo. Esta situación se alentó con la construcción de la Autopista México.-Querétaro que permitió la comunicación con otros municipios y con el Distrito Federal. El asentamiento de industrias, ha sido un aspecto muy relevante del contexto. Por un lado, fueron –y siguen siendo, aunque en menor medida- fuente de trabajo para muchos pobladores del municipio, aunque antes no les pedían papeles para entrar a trabajar y ahora les piden como mínimo la secundaria. Esto se convierte en uno de los motivadores de la población joven para asistir a esa escuela. Por otro lado, permitió que las generaciones que iniciaron sus trabajos en esas industrias se asentaran en la comunidad y posibilitaran el estudio de sus hijos, por lo menos hasta la primaria. Sin embargo, trabajar como obreros en estas industrias ya no es una posibilidad cercana para los jóvenes; para algunos de ellos no es una alternativa, y para otros, es lejana en la medida que no se tiene la secundaria y es “aspirar a mucho”. En la comunidad de la escuela ser obrero de las industrias es un gran logro social y económico por las prestaciones, el seguro social y la estabilidad laboral.

El turismo es otra fuente importante de recursos y empleos que atrae a una gran cantidad de turismo, sobre todo los fines de semana. Existen también balnearios, posadas, restaurantes y tiendas de artesanías, que junto con los eventos organizados por la Casa de la Cultura, atraen a un gran número de visitantes. Alrededor de estas actividades turísticas se han creado oficios y formas de obtener un empleo centradas, sobre todo, en el comercio de las artesanías, comidas, restaurantes establecidos, que producen empleos de limpieza, cocineros, y otras actividades remuneradas. Representan una fuente de ingresos para la población que no cuenta con un empleo fijo, con un mínimo de escolaridad certificada, y con grandes carencias económicas. Las condiciones laborales son muy desventajosas para estos jóvenes, las jornadas de trabajo generalmente rebasan los tiempos reglamentados de ocho horas diarias; no tienen prestaciones ni seguros en caso de accidentes de trabajo, muchos no tienen la edad de 18 años para trabajar, obviamente esto no es un impedimento, pero favorece las malas condiciones laborales.

Los jóvenes se ubican en empleos de carácter eventual, ya sea provenientes de estas actividades, de las situaciones singulares como el levantamiento del Censo del Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI), o bien de actividades cotidianas de la comunidad, por ejemplo, ayudantes de tortillerías, ayudantes de albañilería, de viveros, de talleres de mecánica, de jardinería, de cocinas económicas, de herrería, lavadores de los transportes públicos como camiones y microbuses, empleadas domésticas, ayudantes de los negocios de reparación de aparatos electrodomésticos que pertenecen a los padres, de actividades relacionadas con la producción de artesanías.

Dadas las formas de vida de los jóvenes, se ven obligados a trabajar para ayudar en la economía familiar y para satisfacer sus propios gustos. La gran mayoría de los jóvenes trabajan, hombres y mujeres de ambos turnos escolares. Aquellos que trabajan y estudian son sobre todo los del turno vespertino; la población del turno matutino se acerca más a las características de “hijos de familia” a pesar de tener la misma edad y vivir en la misma comunidad. Esta juventud es muy diferente de acuerdo a sus actividades, referente familiar y expectativas de futuro. Los tiempos de su moratoria (Margulis y Urresti, 2000), es decir, la etapa de vida que tardan en independizarse del núcleo familiar y adquieren rasgos culturalmente aceptados como pertenecientes a la vida adulta, es mayor; asisten a la escuela pero, aún no asumen responsabilidades como el trabajo o familia propia.

Existen 24 escuelas de preescolar, 32 primarias, 13 secundarias, 4 telesecundarias, 1 secundaria técnica, 5 de bachillerato, 1 centro de educación especial y atención psicológica y 2 Escuelas para Jóvenes y Adultos (Neri, 1999: 39). Llama la atención que de esas cinco escuelas de bachillerato, sólo una es de carácter público. Esta situación no abre posibilidades para que los jóvenes que lo deseen puedan seguir sus estudios; los altos pagos de la escuela particular, e incluso las cuotas de inscripción de la preparatoria pública, representan un alto en su posible carrera escolar; se suma a ello la falta de colaboración entre la Escuela de Jóvenes y Adultos y la preparatoria pública, lo que expresa en el campo la desvinculación del sistema educativo. En el espacio de la secundaria no se da información suficiente acerca de las alternativas escolares, como se hace en otras secundarias del sistema regular, y éste es un reclamo de los pocos jóvenes que desean seguir estudiando.

Por infraestructura escolar generalmente se toma sólo a aquellas pertenecientes formalmente al sistema educativo estatal y ligadas a los niveles establecidos: básica, media superior y superior. Pero existe en la comunidad una gran cantidad de “alternativas” de educación en academias comerciales, Casa de la Cultura, institutos de cultura de belleza, de computación, cursos del DIF, el INEA, entre otras. Resultan “la competencia” de estas escuelas de EBPJA e impactan la estancia de la población en la medida que son un foco de atracción para la población, pero al mismo tiempo son espacios de difícil acceso por los pagos que exigen, sobre todo los particulares. Al mismo tiempo son una expectativa y una alternativa. Alternativa porque algunas tienen mejores instalaciones –aspecto muy significativo para los jóvenes sobre el cual se ahondará más adelante-, mayor flexibilidad de horarios, no piden uniforme, los tiempos de estudio son menores, entregan diplomas “más bonitos”. Llevan con mayor festejo los rituales de graduación que son, para los jóvenes y sus familias, acontecimientos muy importantes que indican los símbolos y rituales significativos para el entorno familiar. Y constituyen también una expectativa, pues algunos de los entrevistados están en esta escuela por su certificado para poder ingresar a estas escuelas y estudiar “algo que me deje más” como computación, inglés, etc.

La política estatal de oferta educativa para los jóvenes y adultos es otro elemento estructural del contexto que impacta a la escuela. De las tres instancias, -señaladas anteriormente- que brindan educación básica con posibilidad de certificación, esta comunidad es atendida por el DEPLA y por educación extraescolar en CEBAS. La forma de organización de la escuela es “más formal” y compite con el carácter “extraescolar” de otras instancias que, a decir de una de las docentes, es informal y eso significa “falta de disciplina, que no es una escuela”.

Con estos datos se puede indicar que el entorno es más que un espacio físico, significa las relaciones que se entablan entre la comunidad y la escuela; constituye las “sedes [que] denotan el uso del espacio para proveer los escenarios de interacción, y a su vez los escenarios de interacción son esenciales para especificar su contextualidad” (Giddens, 1998: 151). En síntesis, condiciones de trabajo, ubicación geográfica, migraciones, celebraciones culturales, infraestructura educativa y oferta de educación básica para jóvenes y adultos constituyen el contexto de la escuela. Prestigio y rituales de los centros escolares, competencias con otros servicios educativos, participación en

festividades comunitarias, pertenencia a la comunidad y desarraigo, así como incorporaciones diversas a actividades productivas, representan ámbitos de construcción de significados, intereses y expectativas de los sujetos educativos en esta práctica local de EBPJA.

4. La escuela

La escuela como contexto, como escenario de constitución de significados de los jóvenes y adultos, resulta un espacio muy complejo de describir. Para realizar esta labor parto de las nociones de tiempo, espacio, regionalización y agente de Giddens (1998); la describo teniendo siempre como eje central el lugar y la acción de los jóvenes y adultos. La descripción de este contexto tiene como tesis central los diversos modos de intervenir de los agentes y la condición de subalternidad en que se hacen presentes, lo que lleva reflexionar acerca de la flexibilidad, diversidad y atención de sus intereses y necesidades, según lo señalan de las premisas que articulan el discurso actual sobre la educación básica de personas jóvenes y adultas.

Las características físicas de la escuela, los usos de los tiempos, las formas de organización escolar y las prácticas pedagógicas que en ella se desarrollan están fuertemente mediadas por una condición estructural, el lugar de segunda que tiene en las políticas educativas la educación básica de jóvenes y adultos y que se traducen en mala infraestructura material y académica, una falta de atención a la heterogeneidad de la población y sobre todo en ser un espacio de formación en condiciones de exclusión social y educativa. Bajo estas condiciones se construyen en la vida cotidiana una gran cantidad de reglas, escritas o no, que dinamizan su existencia, en ellas los agentes tienen injerencia en diversos ámbitos, como se verá más adelante.

La escuela¹ fue abierta en 1978 por decisión de las autoridades de Toluca ante la inexistencia de una institución que diera capacitación para el trabajo, en su origen no fue concebida para atender alfabetización, primaria y secundaria. La decisión se toma fuera de la comunidad pero incorpora a una responsable con gran arraigo, nativa del lugar, con una gran experiencia como alumna de cursos de capacitación para el trabajo. Esta situación, el

¹ Esta es la forma en que le llaman los jóvenes, adultos y maestros. Algunos le llaman centro, pero es poco común.

compartir estos eventos en el espacio de la Casa de la Cultura, le permitió establecer relaciones diversas y obtener de ellas, y de su propio trabajo, la invitación a participar como maestra.

Pertenecer a la comunidad le dio un giro especial, la maestra es muy reconocida por la gente del pueblo debido a sus antecedentes familiares, a las actividades religiosas que la llevaba a cabo como el catecismo, y a las relaciones que tenía y tiene con personas que representan alguna autoridad en el municipio, aún más en la cabecera municipal. Que la escuela se abriera en su comunidad de pertenencia; que la maestra podía disponer de tiempo suficiente para dedicarse a estas actividades; así como las relaciones que estas dos condiciones posibilitaron, fueron cruciales para la creación de la escuela de jóvenes y adultos. Estos elementos y no la demanda de los servicios, posibilitaron lo que hace 17 años se llamó Centro de Educación Extraescolar.

Inicia con una sola maestra en el turno vespertino y sólo con clases de florería a mujeres de la comunidad. En su turno matutino, fue fundada, hace 7 años e inició con un grupo de multigrado y con una sola maestra que además era responsable del Centro; posteriormente se incorporaron más docentes porque la gente iba a preguntar por la secundaria y otros cursos de capacitación para el trabajo. De esta manera, se abren las dos escuelas: por la tarde con cursos de capacitación para el trabajo, primaria - que incluye la alfabetización- y secundaria; y por la mañana con cursos de capacitación para el trabajo y secundaria únicamente.

Los servicios de alfabetización se hacían fuera del horario de las clases de florería, como un “servicio comunitario”. Se llegaban a reunir grupos de hasta veinte personas y los maestros se rolaban para su atención en horarios extras a su trabajo. Esto se debe a que la maestra conocía más a la gente de la comunidad que no era tanta como en la actualidad ya que no se mostraba el impacto de las migraciones. A su llamado, a través de la difusión, acudían sobre todo trabajadores a quienes les pedían saber leer y escribir en sus centros laborales. Según la maestra fundadora éste es un cambio importante con la población actual porque

ahora ya no quieren venir, les da pena" [...] porque se trata sobre todo, ya no de trabajadores, sino de campesinos y amas de casa que ya no tienen tiempo y se sienten ya viejos y viejas para estudiar (Maestra fundadora de la escuela).

La forma de atención a los alumnos era con libros de las escuelas regulares y sin métodos especializados, con maestros sin preparación en el área educativa, incluso dos de ellos habían sido alumnos de la misma escuela, al terminar la secundaria, la encargada le pide que se queden como maestros. Las presiones administrativas eran menores para la escuela pues les permitían tener grupos de diferente cantidad de alumnos, 12 por ejemplo. Éste, según relata la maestra es otro cambio importante ya que ahora se les exigen 25 alumnos como mínimo, de otra manera la existencia de la escuela o el lugar de adscripción de los maestros está siempre en riesgo; es decir, recae en los maestros la responsabilidad de atraer demanda sin cuestionar las propias características de la oferta.

Un aspecto muy significativo es la propia construcción del espacio material. La escuela se ubicó desde su origen en las instalaciones en las que hoy se encuentra, el centro de la cabecera municipal gracias a las gestiones de la maestra con autoridades locales. Pero su adecuación, para "*ser escuela*", fue hecha tanto por la población escolar como por los maestros; así, poner pisos de cemento, trabajos de luz, plomería y poner láminas en los techos fueron actividades desarrolladas por la comunidad escolar para construir y adecuar su escuela. La regionalización del espacio para las actividades previstas, como dar clases, un pequeño patio de diversas actividades como platicar, hacer los honores a la bandera, un área de servicios para los sanitarios y no un espacio específico para la dirección, hablan de las formas en que la escuela fue concebida.

La amplitud de estos salones y la ubicación céntrica de la escuela permiten que se lleven a cabo otro tipo de actividades como reuniones de supervisores, situación que contribuye en gran medida en el prestigio que la escuela tiene a nivel regional. Las formas en que se construyeron los salones exigen que la población pase entre ellos para ubicarse en sus propios salones, no hay pasillos de separación. Esta situación lleva a la permanente circulación de maestros y alumnos en los horarios de clase, hecho al que parecen estar acostumbrados, pero que no promueve actividades conjuntas de otra índole, ni escolares, ni de carácter social o de convivencia. Estar juntos no es necesariamente convivir.

Las decisiones tomadas a nivel central en la administración de Toluca y las relaciones de construcción de la oferta y la demanda fueron aspectos centrales que dieron origen al centro. Por un lado, una oferta centrada en las manualidades que vislumbraba a las mujeres como su foco de atención; y por el otro lado, el territorio compartido y con sentido

de pertenencia o arraigo tanto de la maestra como de la población asistente, permitió la construcción de los cimientos de esta escuela. Asimismo los grados diversos de satisfacción de sus demandas, fueron los puntos a favor de esta construcción.

La población con escasa o nula escolaridad fue un punto fundamental que permitió la apertura de los cursos de educación básica. La atención se relacionó fundamentalmente con las características de la escuela regular, es decir se atendió a la población pero no completamente sus demandas, pues a decir de la maestra la eficiencia terminal siempre fue baja; paradójicamente se abrió el servicio de educación básica y en esta medida se atendió a la población pero no sus demandas. Certificar ha sido la motivación de su asistencia y no siempre se ha logrado. Fueron los cursos de capacitación para el trabajo o manualidades los que lograron con mayor éxito sus propósitos. No hubo la idea, ni la posibilidad de ligar las dos actividades, nacieron separadas y siguen estándolo.

5. Población escolar

Asiste población de los seis barrios que forman el municipio a pesar de que existen otras escuelas en comunidades aledañas. Incluso, viene población, aunque en cantidad mínima, de los municipios circundantes y relativamente alejados. De estas comunidades provienen los alumnos, fundamentalmente los jóvenes, pues las señoras viven en la cabecera municipal, lo que les ahorra tiempo de traslado y con ello la posibilidad de atender sus actividades; en las entrevistas, señalaron que si la escuela estuviera más lejos, simplemente no acudirían.

La propia población de la escuela tipifica y jerarquiza comunidades y con ello clasifican al alumnado. La estigmatización de la población refiere aceptación o rechazo (Goffman, 2001), así, las personas que asisten a la escuela y que vienen de comunidades que crecieron después de los sismos del 85 y la explosión de San Juan Ixhuatepec, son consideradas como de personas ajenas a la comunidad y "con otras costumbres más modernas" que poco tienen que ver con las tradicionales de lugar. Lo moderno queda definido como lo malo, la falta de respeto a los mayores, entre ellos los profesores, como la imposibilidad de continuar con las costumbres como las fiestas religiosas y cívicas, así como la imposibilidad de entablar relaciones más disciplinadas con las reglas escolares. De la misma manera, a las personas que provienen del Distrito Federal se les adjudican vicios,

desapego y malas influencias para los jóvenes y la comunidad en general. Los jóvenes que provienen de estas unidades habitacionales y asisten a la escuela, llegan ya con un doble estigma que se traduce en desventajas: “indisciplinados” por su experiencia de exclusión de las escuelas regulares y “ajenos”, por provenir de un ambiente, según los maestros, propicio para delincuencia y los “malos comportamientos”. Los jóvenes saben de este rechazo, algunos lo asumen, se presentan sin uniforme, cuestionan algunas reglas, pintan las bardas de la escuela con insultos a los maestros y, al menos tres de ellos, fueron expulsados durante el desarrollo del trabajo de campo; mientras que otros ignoran el estigma. Un estudio desarrollado por Willis (1988) apunta que los jóvenes de la clase obrera interiorización y producen una *cultura contraescolar* que reproduce la cultura de la clase obrera; en este proceso un rasgo fundamental es la oposición a la autoridad. Indudablemente existe una fuerte reproducción de rasgos de subordinación a la autoridad en estos jóvenes, sin embargo, con los jóvenes con quienes trabajé, presencié más una lógica de negociación que de oposición abierta. En última instancia hay una oposición-aceptación que se traduce en un recurso de negociación para permanecer en la escuela. Ello no significa, sin embargo, que en esta negociación se eliminen procesos de reproducción social, por el contrario, la negociación es entre desiguales, pero ambos cuentan con recursos en la vivencia de la cultura escolar.

La cantidad de alumnos es relativa; hay información muy diferente en cuanto a la inscripción formal y la población asistente. En relación con la primera hay un total de 253 alumnos distribuidos de la siguiente manera

Cuadro 4.
Matrícula general turno matutino

Grado	Hombres	Mujeres	Total
1° Secundaria	17	9	26
2° Secundaria	13	8	21
3° Secundaria	14	9	23
Total	44	26	70
Corte y Confección		15	15

Cultura de Belleza		16	16
Alta costura		11	11
Total		42	42
Total general	44	68	112

FUENTE: Datos proporcionados del archivo escolar, primer semestre 1999-2000.

Cuadro 5.
Matrícula general turno vespertino

Grado/Etapa	Hombres	Mujeres	Totales
1° Secundaria	14	11	25
2° Secundaria	10	13	23
3° Secundaria	11	15	26
Total	35	39	74
1a. Primaria	4	1	5
2ª. Primaria	1	1	2
3ª. Primaria	3	5	8
Total	8	7	15
Corte y Confección		12	12
Cultura de Belleza		22	22
Taquimecanografía I y II		12	12
Alta Costura		8	8
Total		54	54
Total general	43	100	143

FUENTE: Archivo escolar, primer semestre 1999-2000.

No fue posible obtener datos exactos sobre las edades y el empleo de toda la población estudiantil; sólo se planteó a través del director, que las edades fluctúan entre los 15 y los 22 años. El alumnado es mayoritariamente joven ya que sus edades fluctúan entre

los 15 años -edad legalmente establecida para poder inscribirse en esta escuela- y los 45 años; se trata de alumnos y alumnas que trabajan. En el caso de la primaria, sus edades son muy diversas van de los 16 a los 45 años, aunque el director señala que predomina la edad de 30 años.

La población es mayoritariamente femenina sobre todo por los cursos de capacitación para el trabajo, pero a los niveles de educación básica asisten más hombres. En el caso de los cursos de educación básica del turno matutino asisten más los hombres jóvenes y en la tarde la relación es más equitativa. Es importante señalar que los hombres tienden más a mantenerse en la escuela. Parece que las actividades ligadas al género permanecen como un elemento importante que condiciona la escolarización. Así en el caso de la primaria, para el segundo semestre del mismo ciclo escolar, de 8 hombres que había inicialmente se mantienen 7, mientras que de 7 mujeres sólo quedan 2.

Los cursos de capacitación para el trabajo, están organizados y orientados escolar y culturalmente para mujeres, aunque formalmente sí se admiten hombres. Su población es totalmente femenina, como se muestra en los cuadros 4 y 5. Asiste una población total aproximada 76 mujeres: Taquimecanografía cuenta con una población de 10 alumnas registradas y 9 que asisten, 7 son solteras y 3 casadas; con edades de entre los 15, 23 y 24 años, entre ellas, hay solteras y casadas. En Cultura de Belleza hay 20 alumnas en la mañana y 22 en la tarde; hay más jóvenes solteras en la mañana, las mujeres casadas asisten en este horario mientras sus hijos están en la escuela; mientras las jovencitas realizan esta única actividad, además de ayudar en los quehaceres de su hogar. Corte y confección cuenta con 25 alumnas en el turno matutino, sus edades van desde los 15 hasta los 35 años, pero son mayoritariamente señoras casadas mayores en edad.

6. Organización escolar

A partir de 1999 este centro se denomina Escuela de Jóvenes y Adultos². Este cambio se debe a que los profesores, tomadores de decisiones, se han puesto en contacto con los discursos actuales sobre la educación de adultos, pero también a que, al llamarlos “escuelas”, da más formalidad en el marco de la administración estatal, y con ello ciertos

² Antes se llamaban Centros de Educación para Adultos (CEPLAS) y sus documentos administrativos aún conservan este nombre.

beneficios laborales para sus maestros; por ejemplo, que se hayan basificado 1300 plazas en el lapso de un año, que se regularizaran los salarios y que se asignaran plazas de directivos para los Centros de Educación para Adultos³

Paradójicamente, estos discursos también sugieren una gran cantidad de cambios en las formas de gestionar los procesos educativos, cambios en el currículum, en la formación especializada para los docentes, pero sobre todo ponen énfasis en la necesidad de su reflexión y el conocimiento de los intereses y necesidades de la población que asiste. Esto, no sólo no ha sido recuperado, sino ni siquiera discutido. Resulta interesante mirar los letreros con el nombre de la escuela y la leyenda Escuela para Jóvenes y Adultos, al tiempo que se ven los jóvenes con uniforme en horarios especificados y cumpliendo un sin fin de tareas propias de una escuela regular o para niños.

La escuela cuenta con un edificio propio, que si bien ha sido prestado por el municipio, les permite tener un espacio para sus actividades. En otros casos, como contraste, se trata de escuelas itinerantes de acuerdo al administrador, o jefe de Departamento o Presidente Municipal en turno; sí hay una escuela que trabaja en el rincón de un auditorio y tienen que desalojar cuando hay algún evento. Ante estas situaciones, la comunidad escolar ve como una gran ventaja, con la que pocas escuelas de este tipo cuentan, tener instalaciones propias aunque sea prestadas.

En el turno matutino se dan también cursos de Capacitación para el Trabajo pero de 10 a 13 horas cuando los alumnos de secundaria han terminado sus clases y dejan libres los salones, dados los pocos espacios con los que se cuenta. Se ofrece Corte y Confección y Cultura de Belleza, cada especialidad cuenta con una maestra; la maestra de Cultura de Belleza es la misma de la mañana.

En el turno vespertino existe un grupo de primaria, atendido por una maestra y trabajan con el mismo horario de secundaria con una matrícula de 15 alumnos. Se dan también cursos de Capacitación para el Trabajo en las especialidades de Taquimecanografía y Cultura de Belleza en un horario de 14:00 a 17:00 horas, con el fin de optimizar los espacios y de hacer el horario más adecuado a las necesidades de las señoras, pues van cuando sus hijos ya han salido de la escuela y les han dado de comer, o bien entran en

³ Diario de campo. Tomados del discurso de inauguración pronunciado por administradores educativos en el Primer Foro Estatal "La Educación para Adultos en el Estado de México", Ixtapan de la Sal, octubre 21 de 1999.

turnos vespertinos, y ellas pueden asistir. Las alumnas son todas mujeres y las hay jóvenes y mayores, casadas y solteras.

La forma de organización por niveles educativos, primaria y secundaria, es diferente en cada escuela y por nivel. Esto tiene que ver con el número de docentes, con la matrícula, con la iniciativa de los profesores, con la disposición de espacios, y con la "dialéctica de control" (Giddens, 1998) es decir con las prácticas que despliegan los agentes en interacción en relación con poder, en la capacidad de los subordinados de influir en las actividades de sus superiores. Estos aspectos determinan la organización escolar y no sólo los reglamentos escritos y permanentemente vigilados por los supervisores; tampoco la determinan las necesidades e intereses educativos de los alumnos, pues su organización sería otra, ya que éstos se relacionan no sólo con lo que se quiere aprender sino con cómo pueden y quieren aprender, en última instancia con la flexibilidad y apertura de estos espacios que necesariamente redundarían en su alteridad.

La operatividad curricular tiene diversos campos de acción que rebasa el propio espacio escolar. Puede abrirse a la comunidad, a las necesidades de los alumnos, a sus expectativas presentes y futuras. Está condicionada por límites reales provenientes de las formas impuestas de gestión escolar tradicional, por aspectos estructurales como las condiciones materiales, los recursos de material didáctico y los propios recursos administrativos; pero, dado que esta formalización no clausura totalmente la realidad, existen espacios de intervención en los que la comunidad escolar actúa, decide, define, rechaza, propone otros contenidos curriculares, tiempos y formas de su desarrollo. Esta *intervención curricular condicionada* se construye y opera sobre significados muy elaborados acerca de la imagen de los alumnos, de sus necesidades e intereses, sobre la experiencia pedagógica acumulada de los docentes, de la problemática social que representa la juventud, que operan como condicionantes para la intervención. Pero la intervención también requiere herramientas sociales y pedagógicas que lleven a los sujetos a potenciar estos mínimos espacios de intervención, formación y compromiso con la tarea de educar. Ambos elementos, posibilidad y límite de la intervención curricular condicionada, conviven en la vida cotidiana escolar.

Los planes de estudios que se llevan para la educación básica se elaboran con propuestas desde Toluca, a nivel regional, en el caso de la secundaria, y a nivel escolar, en

el caso de la primaria. Su operación está fuertemente impactada por elaboraciones diarias de carácter burocrático, como llenado de formatos, entre otros. A pesar de ello, existen márgenes de intervención de los docentes en diferentes planos de la definición de contenidos: lo formal tiene en la práctica lugares para la elaboración de propuestas que sin embargo no se aprovechan exitosamente. En relación con el de la primaria, la maestra que está a cargo señala que

[...] no hay programa, de hecho, nosotros armamos un programa de los mismos libros [...] sacar los contenidos que nosotros creemos necesario dar. [...] está sacado únicamente de los libros que se manejan por la primera, segunda y tercera etapa (Maestra de primaria).

El plan de estudios está dividido en tres partes, y asimismo el grupo al interior del aula: la primera, segunda y tercera etapa. El nivel de primaria tiene una duración de año y medio, un semestre por parte; la primer parte incluye la alfabetización. El grupo de primaria se organiza en la modalidad de multigrado lo que ha exigido a la maestra el desarrollo de estrategias didácticas conflictivas, pero muy enriquecedoras, se podría hablar del ejercicio de una didáctica para grupos heterogéneos. Contrariamente a lo que sucede en el estudio desarrollado por Santos en Telesecundaria (2001), en donde existen grupos multigrados y el programa no fue diseñado para ello, en este caso, los modelos de EBPJA sí abren esa posibilidad en el modelo, aún más la propuesta pedagógica se basa en una flexibilidad basada en la elección de los tiempos por parte de los alumnos, lo que implica que el docente esté capacitado para desarrollar una atención diversificada; sin embargo, ambos sistemas, la telesecundaria y la EBPJA comparten una carencia en la falta de formación y sistematización de prácticas orientadas hacia la atención de grupos heterogéneos en cuanto a niveles educativos.

En el caso de la secundaria, el Plan de estudios se elabora en la zona escolar con la intervención del supervisor, un auxiliar de la supervisión y 4 maestros de las diversas escuelas para adultos de la región que se dividen por áreas para la elaboración de la propuesta. El documento formal se denomina Propuesta de Programa Secundaria Intensiva para Adultos y se presenta sólo como una guía con carácter flexible y son los asesores quienes adecuan los contenidos con base en su experiencia y a las necesidades de los adultos. La duración de la secundaria es de año y medio, es decir seis meses por grado.

La escuela tiene un poco de apertura a otros contenidos pero se derivan desde fuera de los alumnos. Existen otros espacios como las conferencias o pláticas que también se estructuran con contenidos específicos como el problema del alcoholismo, la drogadicción, la educación sexual de los niños. El director considera que los alumnos que asisten a esta escuela presentan problemas en tres sentidos: a) alcoholismo y drogadicción, que son cada vez mayores, b) conductas antisociales como pelearse entre ellos, hablarse con groserías, peleas con los muchachos del barrio y de escuelas cercanas; y c) problemas sexuales, como la prostitución de muchachos y los embarazos a temprana edad. Estas condiciones y la necesidad de atender a esta población son las razones por las cuales el director y los maestros organizan estas actividades y las consideran un contenido importante, por lo que adquieren un carácter obligatorio para los alumnos.

Estos contenidos pudieran tener mayor vínculo con los intereses y necesidades de los alumnos, a diferencia de los contenidos formales del plan de estudios, pero no se potencializan. Las críticas de los alumnos van siempre a la forma en que se organizan estas actividades y poco a sus contenidos. Así por ejemplo, un alumno que se salió de una plática sobre educación sexual señala

Es que había puras mujeres, casi nomás estábamos cuatro hombres, después se salieron dos [...] empezaron a hablar de sexo y todo eso de preservativos y me salió y ya después se salió él atrás de mí. Delante de las mujeres no. (Alumno de 3° de secundaria).

Los problemas que los docentes intentan resolver por la vía de estos contenidos, son tratados con una visión homogénea de los alumnos. No distinguen género ni edad, en la definición de los contenidos y las formas de abordarlos. Éste es un problema que rebasa a la propia escuela, pues los conferencistas invitados tampoco presentan una visión más abierta de las problemáticas de la juventud. El director de la escuela, a pesar de que apoya estas actividades, considera que

Se les viene a enseñar lo que ya saben. Los regañan. No se les habla de las consecuencias y otras alternativas para la vida ya que ellos [los alumnos] están muy sacados de onda y parecen sin futuro (Diario de campo).

Ambos contenidos, los del plan de estudios y los de estas conferencias, son determinados y organizados al margen de los alumnos. Los primeros, como ya se mencionó

son elaborados por equipos de la región, con intervención de los docentes en la práctica, mientras que los segundos son determinados por el director y los maestros. Durante su realización, hay una constante vigilancia de las maestras aunque como se señaló, algunos alumnos no asisten o se salen de las sesiones, o bien están allí sin atender, dibujando haciendo tareas pendientes, mandándose recados cuando la maestra se distrae, etc. En las tres observaciones fueron las señoras quienes participaban en las pláticas y entablaban diálogos entre ellas y las conferencistas. Los jóvenes no hablaban, ni por iniciativa propia, ni contestando preguntas de los ponentes, sólo aprovechaban ocasiones para platicar, salirse, etc.

Así el currículum se desarrolla ante diferentes tipos de contenido: los formalizados en materiales didácticos y listados de temas o programas, y los que determinan docentes y directivos. En ambos casos existe una posibilidad de intervención de los docentes y el directivo y no de los alumnos; ellos siempre son depositarios obligados. La intervención está condicionada por los formalismos y por las posibilidades en cuanto a conocimientos e interés, en este caso los docentes y el directivo. No es pues una situación de voluntarismo, la intervención en el plano curricular requiere dominio de recursos pedagógicos, sistematización de sus propias prácticas, información amplia sobre los contextos de la educación de personas jóvenes y adultas y sobre todo trabajo de equipo.

Organización escolar y currículum van de la mano. La propuesta de formación que ofrece esta escuela incorpora diversas actividades en su vida diaria por ejemplo el aseo de la escuela por parte de los estudiantes; esta actividad es una regla formalizada en los hechos. Todos los días a la hora de la salida cada grupo asea su salón que significa barrer, ordenar las bancas y los materiales que se hayan utilizado. Además cada semana le toca a un grupo hacer el aseo general, lavar los baños, asear el patio interior y el patio exterior, inmediatamente después de terminar las clases. Esta es una actividad obligatoria ante la falta de un conserje que lo haga. Los maestros señalan que principalmente los jóvenes se niegan a hacerlo, no les gusta sobre todo lavar los baños, otros lo aceptan pero preferirían no hacerlo. Son las señoras quienes lo aceptan de mejor manera y algunas mujeres jóvenes también. Los jóvenes están también divididos en relación con estas actividades: algunos señalan que está bien para tener la escuela limpia pero la gran mayoría no les gusta hacerlo

Si no lo hago en mi casa, menos aquí. (Alumno de 2° año de secundaria).

Sin embargo las utilizan argumentos como el siguiente para el cumplimiento de esta actividad

Se oponen un poquito, así como al rechazo de esto, pero hablando, que están en una escuela de cooperación, no es una escuela privada, sino es una escuela que necesita su ayuda, su cooperación y que pues, se tiene que ver bien. Y entonces sí, a regañadientes pero lo hacen, o sea ninguno se niega a cooperar. Ha habido veces que les toca a los muchachos y muchachas lavar los baños, entonces no hay ninguno que diga "Definitivamente no quiero hacerlo", o sea a regañadientes pero lo hacen y es todos los días, todos los días (Maestra de 1° de secundaria).

De manera informal, la negación a estas actividades tiene repercusión en las calificaciones pues es tomado por los maestros como falta de cooperación. Esto sin embargo, se negocia. Los jóvenes tienen mucha capacidad para no hacerlo, "safarse", como lo dicen ellos o para aprovechar la ocasión y retirarse temprano o divertirse, sin repercusión en sus calificaciones, ya sea mintiendo, llevándose bien con las maestras, convenciendo otros compañeros que hagan la parte que les toca y que luego se rolan, etc. Cuando lo hacen también se divierten, juegan con el agua y hacen apuestas.

La transmisión de videos es otra actividad que se considera de apoyo a las materias y se organiza por parte de los maestros. Para ello la escuela cuenta con una televisión y una videocasetera propios de la institución. Son los maestros quienes eligen las películas de acuerdo a los contenidos que se están viendo. La asistencia de los jóvenes es casi total y para la actividad se preparan con golosinas que compran en pequeños grupos, "es como ir al cine", dicen. En el tiempo mismo de la transmisión juegan, se envían recados, hacen tareas, se salen y regresan, platican, llegan tarde, invitan a amigos, simplemente se van a mitad de la película. Esta actividad es siempre vigilada por la maestra.

También desarrollan las celebraciones cívicas obligatorias para las escuelas para niños como rituales que la escuela debe seguir año tras año. Así fue posible observar los honores a la bandera, desfiles de días como 20 de noviembre y 16 de septiembre. Los maestros consideran la participación en estas actividades una parte importante en su formación integral. Los jóvenes por su parte, asisten poco a estas actividades, sobre todo cuando se trata de salir de la escuela y participar a la vista de toda la comunidad. Ello

significa no tener los uniformes de deportes que tienen las otras escuelas, ni el estatus en el propio desarrollo del desfile: durante esta actividad la escuela fue la última del desfile, el maestro de ceremonias olvidó el nombre de la escuela, fueron muy pocos alumnos participantes, fueron vestidos de un 'pantalón de mezclilla y una camiseta blanca y realizaron ejercicios practicados, ensayados durante un mes antes. La sutileza de la diferenciación es realmente importante. En el desarrollo del desfile se tomó una nota de campo de la que rescato lo siguiente de una familia que observaba el desfile:

Niño de primaria que ya había desfilado: *¿Papá qué escuela es?*

Padre: *¿Cuál hijo?*

Niño: *Esa, la del uniforme feo.*

Padre: *Esa, es la escuela de los pobres.* (Diario de campo. Nota tomada en el desfile del 20 de noviembre).

En todo hay diversidad, ésta no es la excepción. Participan más las mujeres jóvenes en el desfile y en las entrevistas señalaron que les gusta desfilan, que las vean sus conocidos. Los jóvenes hombres señalaron que les da pena y que tienen otras actividades más importantes que realizar, o es incompatible con sus horarios de trabajo. Las señoras están ocupadas en que desfilen sus hijos, no ellas, a algunas les da pena, a otras no se los permiten sus esposos. A los señores sus trabajos no se los permiten o van a apoyar a sus hijos.

Asimismo existen convivencias muy limitadas, a juicio de los estudiantes, en días como Navidad, Día del Maestro y Día de Muertos, no siempre se trata de fiestas, como demandan los alumnos jóvenes, pero sí de comidas, singularmente entre los grupos de Capacitación para el Trabajo en que las señoras se organizan para aportar una gran cantidad de comida, cosa que es difícil para los jóvenes. Estas actividades se desarrollan por separado, por grupo, y aunque sucedan en el mismo horario, no tienen relación en la convivencia.

Otro tipo de actividades son las salidas en grupo para visitar museos; también acuden a lugares de recreo como días de campo y a obras de teatro. Éstas sí son altamente valoradas por toda la comunidad, aunque muy limitadas, pues sólo se realizan si son

planeadas desde el mes de septiembre y no después y se deja en manos del docente organizador toda la responsabilidad de la actividad, incluso los accidentes que pudieran haber. Estas actividades son muy valoradas por los alumnos; los maestros por su parte la usan también como un recurso para el control. Las visitas a los museos resultan, para algunos, aburridas ya que los alumnos tienen, en el poco tiempo de estancia en ellos, que copiar información sin que posteriormente sea retomada como contenido importante

Ma. *Vamos a hacer otra excursión y si siguen así no van a ir.*

Ao. *Este semestre no hubo excursión. Vamos a un balneario.*

Ma. *A un balneario, no como creen.*

Ao. *Bueno, aunque sea a un museo.*

Ma. *Vamos a ver como se portan. ¿Quieren el museo de la Luz?*

Aa. *No ése ya lo conocemos, quiero conocer otro (Clase de secundaria).*

...

P. *¿Qué te gusta de la escuela?*

Ao. *Me gusta porque no te sientes tan encerrado. Yo antes no quería entrar porque dije "No ha de ser muy aburrido" pero hemos ido a excursiones, museos, teatro*

P. *¿A qué teatro fueron?*

Ao. *A uno de Naucalpan. Vimos Edipo Rey. Estaba muy, muy padre. Ya quiero ver otra (Alumno de secundaria).*

...

Ma. *¿Qué te ha dejado la escuela?*

Ao. *Respetar a los mayores, no sé total qué. Ser responsable*

Ma. *¿Y a ti?*

Ao. *Muchas cosas, como esa película de cómo es uno por dentro*

Aa. *Yo entendí lo del cuerpo, pero ahora quiero saber más del cerebro (Clase de secundaria).*

Estas actividades que la escuela organiza son básicas en los usos de los tiempos escolares; despliegan diferentes posibilidades para los alumnos: convivir, organizar, acceder a información sobre sí mismos, sobre nuestra historia, sobre la ciencia. Como se observa también es generadora de intereses y necesidades, la escuela no es sólo un espacio de satisfacción de necesidades sino también generadora. Es muy probable que los alumnos, al margen de la escuela, no asistan a este tipo de eventos.

6.1 Reglas y recursos en la organización de niveles

Las forma de organización por niveles educativos: primaria y secundaria, es diferente en cada escuela y por nivel. Esto tiene que ver con el número de docentes, con la matrícula, con la iniciativa de los profesores y con la disposición de espacios.

La dirección y el equipo por ejemplo, no consideran como criterio para la ubicación de los maestros de secundaria en los diferentes grados, la experiencia, el manejo de un área, la formación de los profesores, ni las habilidades construidas con los años de trato con los grupos. Se trata de una organización basada en dinámicas que se han convertido en reglas tácitas (Giddens, 1998: 58) y recursos de los que se echa mano ante circunstancias problemáticas. Una primera regla tácita, que es respetada y demandada por los docentes, es rolarse los grados: si un maestro imparte un semestre primer grado, al siguiente será segundo, y después, tercero. Esto se modifica en la vida cotidiana escolar: si existe un grupo difícil en cuanto a disciplina, se escoge al maestro o maestra que ha demostrado mayor “control de grupo” –mantener callado al grupo en el salón de clase, no cometer actos de indisciplina, etc. - que en los hechos significa mayor capacidad de autoritarismo; con ello que se tiene una segunda regla tácita.

Así, hay tres grupos en la mañana. Cada uno de ellos tiene a su maestra responsable y les imparte el área de Sociales; pero cada una de esas maestras da un área, por ejemplo Matemáticas en los dos grupos restantes y sucede lo mismo con Naturales y Español. Mientras en la tarde cada maestro es responsable de su grado y atiende las cuatro áreas.

Esta organización se basa en el supuesto de que las Ciencias Sociales son fáciles y todos las pueden enseñar, más allá de la importancia que reviste para ubicar el contexto, la historia, etc.; mientras que en las otras áreas existe el supuesto de que requiere un manejo más profundo. Existe una relación entre este supuesto, la forma de abordarlo y las

opiniones de los alumnos respecto de esta materia. No es gratuito que de 11 alumnos entrevistados de secundaria, 10 señalan Ciencias Sociales como aburrida y sin sentido.

Según el director de la escuela les ha dado mejor resultado, en términos de aprovechamiento, cuando la organización es dividida por áreas, es decir que un maestro de un área a los tres grupos pero se ha impuesto la lógica administrativa

Director. Pues para mí es mejor por áreas.. cuando ingresé aquí los maestros me dijeron "Sabes qué, estamos trabajando por áreas" y yo dije sí me parece buena idea que trabajemos así. Pero entonces el supervisor anterior se dio cuenta y dijo que él quería que cada quien trabajara con un grupo. Y entonces yo le manifesté que no, que no podemos manejar las cuatro áreas por más que quieramos. Y él me contestó, "Pues son maestros ¿no? Pues pónganse a estudiar" Y bueno a los alumnos tampoco les gustó porque dicen "Mire maestro, usted nos da matemáticas y yo le entiendo bien, pero otro maestro me da y yo ya no le entiendo, yo tengo dudas y él a veces me explica pero no me saca de la duda o no lo sabe aclarar" Y nos pidieron ellos que siguiéramos trabajando por asignaturas. Hablamos los cuatros, sin que lo supiera la encargada, y dijimos vamos a hacerlo para primaria y secundaria. Entonces lo hicimos, nada más que se dieron cuenta y nos volvieron a llamar la atención y nos dijeron "¿No les dijimos que no queremos que vuelva a suceder?"

P. *¿Pero cuál es el argumento?*

Director. Lo desconozco, según en aquel tiempo nos dijeron que eran disposiciones del Departamento. Yo en realidad desconozco cómo lo hayan dictado en el Departamento que se trabaje, pero a nosotros nos rendía más frutos, los alumnos estaban contentos, también el otro aspecto es que no era tan monótono. (Director de la escuela).

En relación con esta organización las opiniones son diversas, tanto de alumnos, como de los propios docentes. A algunos alumnos sí les gusta el cambio de maestra, pues "se conoce a más gente" y se "adaptan a diferentes formas de trabajo", de hecho los grupos saben y se identifican con el responsable de su grupo. Mientras tanto otros no están de acuerdo pues prefieren tener un solo maestro y "trabajar mejor" sin tener que estar adaptándose a diferentes requerimientos, formas, actitudes y estilos de trabajo.

Para algunos maestros la organización por área, les exige una evaluación de alumnos en grupo que no siempre es buena, pues sólo se comparan las diferentes calificaciones que se les asignan a los alumnos y con ello se califica al maestro y no se reconoce la especificidad de la dificultad de la materia o de las condiciones de enseñanza. Así,

[...] se analiza a un alumno que sacó 9 en Español, 8 en Matemáticas, 9 en Sociales y 5 en Naturales. Es la maestra de Naturales la que no sabe enseñar (Diario de campo).

No se potencia la riqueza de una evaluación colegiada por un equipo, sino la competencia entre un grupo de maestros y maestras.

Las formas de evaluación son bimestrales y una al final, a través de exámenes que elaboran los docentes y en ocasiones el propio Departamento al cual pertenecen. No se observó, como en las Misiones Culturales, la imposición del Acuerdo 200 de Evaluación⁴ a pesar de ser ambos espacios gubernamentales. En aquellas era motivo de discusión entre los docentes y autoridades y sobre todo era una confusión y desacuerdo por parte de los docentes acerca de las implicaciones de esta forma de evaluar los aprendizajes. La evaluación, por supuesto, se basa únicamente en los contenidos de los programas, al margen de cualquier otro aprendizaje o conocimiento que se haya logrado.

6.2 Usos y organización de tiempos escolares

Las clases tienen una duración de tres horas diarias de lunes a viernes, de 5 a 8 en el horario vespertino y de 7 a 10 en el matutino. Éste es un cambio reciente, pues antes trabajaban dos horas diarias, pero por una cuestión administrativa, es decir un cambio en la categoría laboral que implicó mayor salario, se ordenó el aumento de una hora diaria. La postura de los maestros es positiva ante este cambio pues señalan que:

En dos horas sí se me hacía muy limitado. O nos íbamos muy, muy rápido con el programa aunque algunos se quedaran atrás o explicábamos todo en detalle y no cubríamos todo el programa. Esa era la problemática, ahora ya es menos porque nos da más tiempo de abarcar todo (Maestro de 2° de secundaria).

Los alumnos se encuentran divididos frente a este cambio en particular y frente a los tiempos en lo general. Algunos prefieren 2 horas, sobre todo las señoras y señores que trabajan; otros, 3 horas, jóvenes que trabajan en la mañana o sólo estudian

⁴ El Acuerdo 200 es publicado por la Secretaría de Educación Pública en 1994. Establece las normas para la evaluación de la primaria, secundaria y normal. Propone un enfoque permanente e integral que considera las limitaciones y capacidades de los alumnos. Los cambios que introduce el acuerdo son: el cambio de escala de 5 al 10, la periodicidad de las calificaciones parciales, el desmérito de las actividades de desarrollo: educación física, artística y tecnológica

Para mí estuvo bien el cambio, puedo aprender un poco más (Alumno 2° de secundaria).

Y otros, jóvenes del turno matutino que trabajan algunas horas por la tarde o que sólo estudian, están dispuestos a estar más tiempo en la escuela siempre y cuando les brinde contenidos como

[...] talleres, como yo lo viví en mi experiencia, en todos lados que hubiera Inglés. Que hubiera computación porque ya en todos lados se piden esas cosas (Alumno de 1° de secundaria).

...
[...] laboratorios, inglés, computación (Alumno de 2° de secundaria).

Otros piensan que es mejor más tiempo en la escuela, para:

Para aprender más y cotorrear (Alumno de 1° de secundaria).

La diversidad en cuanto a preferencias de tiempo de estancia en la escuela, se liga las formas de vida de los alumnos, y a otras razones no académicas por las que se asiste, por ejemplo el noviazgo, la pertenencia a un grupo, los grupos de pares, las pláticas con los maestros acerca de las cosas que les interesan generalmente referidas a problemas familiares y al uso del cuerpo, entre los más importantes detectados en las entrevistas y en la convivencia en la escuela. Intereses de temas ligados a sus vidas, necesidades de compartir con los pares o de resolver problemas como embarazos no deseados, son aspectos que definen los tiempos dedicados a la escuela. También para los jóvenes invertir su tiempo en la escuela es un momento de su vida, un medio para lograr objetivos futuros, como conseguir trabajo y comprar una casa, ser judicial, viajar, seguir estudiando. Los tiempos de estos jóvenes, contrariamente a los hallazgos de Willis (1988: 49), rebasan un interés sólo centrado en “lo concreto y lo que va a pasar en los próximos segundos”. Hay todavía una identificación de la escuela como un momento de inversión de tiempo de su vida en un medio para lograr algo en el futuro.

El uso de los tiempos de estos jóvenes se liga con sus condiciones sociales. El “tiempo libre” realmente no lo es, es decir, significa más espacios de desocupación, de

imposibilidad de estar en casa, una circunstancia no deseada (Margulis y Urresti, 2000: 18), una necesidad de estar haciendo algo en algún lado con alguien, para algo

P. *Ahora que no tienes trabajo, ¿Qué haces?*

Ao. *Ando todo el día en la calle me meto y vuelvo a salir, me aburro por eso me metí aquí* (Alumno de 3° de secundaria).

...
P. *¿Por qué te inscribiste en esta escuela?*

Ao. *Me sobra mucho tiempo, ahora que no trabajo ando en la calle. Quiero mi certificado para trabajar en algo menos pesado* (Alumno de 3° de secundaria).

Existe de manera singular una demanda de los jóvenes varones, respecto al uso del tiempo y los contenidos, que relaciona las necesidades laborales presentes y futuras con contenidos específicos. Una cantidad importante de jóvenes trabaja en el área del transporte, por ejemplo de ayudantes en camiones, combis y microbuses, otros en talleres mecánicos de ayudantes y aprendices; otros, aunque no tienen esta experiencia laboral, se interesan por estos contenidos por las expectativas que tienen de seguir estudiando o conseguir un empleo ligado a la mecánica. Esta situación laboral les lleva a demandar un taller de mecánica. Siendo una escuela que cuenta con una población formada, en gran medida, por hombres jóvenes, no tiene actividades de Capacitación para el trabajo dirigidas a ellos⁵. Algunos de los argumentos son los costos de equipamiento para esta actividad. A pesar de que en la comunidad existen 933 establecimientos (Neri, 1999: 59) de diverso tipo como herrerías (11), hojalaterías (1), refaccionarias (12), vulcanizadoras (8), reparadoras de aparatos (11), industrias de la transformación y comercial (92), entre otras, no se vislumbra, la posibilidad de ligarse con estos lugares de trabajo para establecer algún tipo de contacto de beneficio mutuo. Es posible afirmar que para este grupo de jóvenes la demanda se centra en obtener mayor capacitación, seguir en oficios pero en mejores condiciones laborales.

Otro grupo, los jóvenes que se emplea en oficios como ayudantes de tortillerías, viveros, de albañilería, trabajo doméstico, ayudantes en la elaboración de artesanías,

⁵ Los cursos de Corte y Confección, Taquimecanografía y Cultura de Belleza no están cerrados para ellos, pero sí están ligados a roles de género que tradicionalmente y culturalmente están vinculados a las mujeres.

lavaplatos y ayudante de comercios, prefieren ir a la escuela en busca de un certificado que les permita cambiar de empleo y tener mejores condiciones laborales. El grupo de jóvenes, menores de edad, cuya característica común es tener una reciente salida de la escuela regular solicitan tener materias como deportes, talleres, inglés. Se tiene una idea, todavía, más ligada a la escuela de procedencia. Quieren seguir estudiando la preparatoria o una carrera comercial y aprecian los contenidos formales de las materias, aunque esta valoración señalada en las entrevistas no se traduce en actitudes de “integración disciplinada” a las clases a través por ejemplo, de la elaboración de tareas, puntualidad, y participación. Tal vez haya un deseo por la escuela de la que fueron excluidos.

El respeto al horario es muy diverso. En ambos turnos existe quien lo respeta y una minoría que llega tarde sin que esto implique no poder entrar. Dadas las características físicas de la escuela y la disposición de los espacios por parte del equipo de maestros y el director, exactamente en el lugar de la entrada se ubica el escritorio del director en el rincón de una de las aulas. Toda persona que llega toca la puerta -que permanece siempre cerrada al inicio y durante las clases- los que llegan temprano y los que llegan tarde. El mismo director les abre la puerta y sólo se saludan sin pedir permiso para entrar a pesar de la hora.

Algunos maestros reconocen el esfuerzo que algunos jóvenes del turno matutino hacen para llegar a tiempo pues, dadas las distancias de los barrios de donde provienen, hacen hasta más de una hora. En las observaciones se pudo constatar que los maestros tratan de hacer conciencia de la importancia de llegar a tiempo para que no se pierdan los temas, otros más dan precisamente a primera hora las actividades de mayor relevancia, como explicaciones o inicio de temas, con el fin de obligar con ello a los alumnos a llegar temprano, pero no impiden el ingreso al salón aunque sea tarde. En el turno vespertino hay más problemas en cuanto al respeto de esta regla ya que los alumnos van de su trabajo y eso dificulta la llegada puntual.

Las clases en realidad inician con casi media hora de retraso en los dos turnos, pero el horario sigue siendo muy rígido para las personas y el reconocimiento de sus condiciones de estudio obliga a la escuela a flexibilizar la regla o a no aplicar las sanciones:

Tenemos ese problema, ellos trabajan y no nos pueden cumplir con el horario ni llegar puntualmente, cuando tienen que trabajar tiempo extraordinario no asisten o

los manda a rolar turnos, entonces el rendimiento pues... baja. Menos disponibilidad de horario, también algunos son casados y tienen otras responsabilidades que cubrir. (Director de la escuela).

La rigidez del horario se traduce en el desempeño de los alumnos, así por ejemplo para un alumno de primaria que tiene que rolar turnos o trabajar horas extras para obtener mayores ingresos

No se puede uno concentrar y menos cuando anda uno desvelado, que no trae uno las horas de dormido. Sentía que yo era otro, que lo que me estaban explicando no lo estaba recibiendo, mi mente estaba cansada, dormida. Pero vine porque tenía que aprender porque, le repito, en la empresa están pidiendo que sepamos leer y escribir, para ISO 902 para la calidad total que se está demandando en la producción porque ya todo va por capacidad, calidad total y todo eso. (Alumno señor de 45 años de primaria).

La demanda de contenidos y el uso de los tiempos están en estrecha relación con sus experiencias escolares pues los más jóvenes recién expulsados del sistema regular evocan la experiencia vivida recientemente y ella configura sus demandas de tiempos y contenidos. Sus condiciones actuales de vida y las necesidades que de ellas derivan, por ejemplo el trabajo, la pertenencia a grupos se constituyen como otro aspecto que define tiempos e intereses por contenidos. Asimismo, sus proyectos de futuro, permiten también disponer de mayor o menor tiempo para estar en la escuela.

La organización escolar es un proceso que se define al inicio de los cursos escolares de muy diversas formas, por ejemplo a través de la lectura de los reglamentos en el inicio de las clases, de lo que la gente que llega ya sabe acerca de la escuela a través de otros actores y de la propia experiencia escolar, desde la experiencia que tiene los docentes y desde las lógicas administrativas que se han sedimentado institucionalmente a través del tiempo al margen de las condiciones de los actores que llegan año con año. La organización escolar existe antes de que arribe el nuevo grupo al inicio del ciclo escolar pero las características de éste influyen en la toma de decisiones -a veces no informada a los superiores- a lo largo de la vida escolar.

Existe un Reglamento Escolar formalizado en una hoja, que fue elaborado de manera local por el director de la escuela. Según el directivo, se utiliza como último recurso -primero se habla con ellos- cuando algún alumno o alumna ha incurrido en faltas graves.

Este reglamento se entrega a los alumnos al inicio de los cursos y deben de firmarlo de conformidad. Incluye diez puntos referidos a los siguientes aspectos: respeto al horario de clases; portar el uniforme diariamente; no decir groserías dentro de la institución; no fumar ni portar gorras; no traer el cabello largo ni aretes (hombres); conservar en buen estado el mobiliario y las instalaciones; respetar a los compañeros y maestros de la institución; no agredir físicamente a los profesores (as) o alumnos (as) de la institución; no portar arma blanca o de fuego, gas lacrimógeno, aerosoles, marcadores, cohetes y todo aquel objeto que sirva para causar daño; no acudir a la escuela en estado de ebriedad o bajo los efectos de algún estupefaciente, psicotrópico o inhalante; no ingerir o usar, vender, proporcionar u ofrecer gratuitamente a otro en los recintos de la institución, bebidas alcohólicas y las sustancias consideradas por la ley como estupefacientes o psicotrópicos o cualquier otra que produzca efectos similares en la conducta del individuo que los utiliza; y que la escuela es laica y no se acepta el uso de doctrinas religiosas para no cumplir con los deberes cívicos (cantar el himno nacional y saludar a la escuela). Estos elementos regulan y constituyen efectivamente la vida escolar en la medida que demandan y despliegan conductas específicas tanto a los alumnos, como a los maestros y al propio director, de manera que, dirigiéndose a los alumnos, implica a todos los agentes de la escuela.

Este reglamento no es llevado a cabo, por lo menos tal y como está escrito. Muchas de sus indicaciones se negocian, pero se parte de la base de que éstas son las reglas del juego, en cuanto a comportamiento del alumnado. El director y los docentes tratan de tenerlo a la mano en el ritual de su lectura, entrega y firma por parte de los alumnos al inicio de clases, cuando sucede algún problema de indisciplina o cuando se cita a los padres por motivos también de indisciplina; es defendido y al mismo tiempo negociado, el reglamento es “un asunto de mantenimiento del eje institucional, de reproducción de las relaciones sociales de la escuela en general: de inducir respeto a los marcos generales en los que las otras transacciones pueden tener lugar (Willis, 1988: 82). Como toda regla, implica sanciones; en este caso están referidas siempre a la expulsión, a impedir la entrada a la escuela y a llamadas de atención por parte de los profesores y del director. El carácter suave o fuerte de la sanción está en relación con la gravedad de la falta, pero en los hechos está en relación con los significados que tenga para los propios alumnos y alumnas.

Bajo estas condiciones se construyen en la vida cotidiana de esta escuela una gran cantidad de reglas, escritas o no que dinamizan su existencia. En ellas los agentes tienen injerencia en muy diversos ámbitos a través del uso de recursos y de la puesta en marcha de tácticas que les permiten llegar con éxito al fin de sus estudios, como se verá más adelante.

6.3 El uniforme

El uso del uniforme es una regla que hay que cumplir. Como lo señala Giddens (1998: 55), una regla denota al mismo tiempo sentido y sanción. Es parte importante en la vida escolar; es también un recurso para el control y la asignación de calificaciones, cuando se utiliza como sanción, y tienen también un sentido de identificación, un medio de legitimación como alumnos y como alumnos disciplinados, y es también un recurso para la negociación. Las razones para establecer la regla del uniforme escapan a la propia escuela, es decir existe en el reglamento escolar que provienen de otras instancias superiores, pero para los sujetos son muy diversas las razones: para algunos maestros es necesario porque da una buena imagen de la escuela, porque se puede identificar a los estudiantes ante un accidente o ante una mala conducta fuera de la comunidad, porque es una buena presentación pero fundamentalmente “porque ésta es una escuela formal”; sin embargo,

Dicen que un uniforme tiene que ser de color exacto para igualar. Nosotros pedimos nada más unos colores que den una buena vista ¿no? imitando el uniforme, porque en realidad hay personas que no pueden comprarlo o señoras que no les queda ese color, o ese tipo de modelo

Hay que darles a entender que es necesario, pero con cuidado, que no lo sientan que es una forma de presionar. Tampoco ¿no?, nosotros también tenemos que entender que no todos tienen la posibilidad de traerlo. (Maestra fundadora).

En las observaciones se pudo constatar que la gran mayoría de los alumnos sí acuden con uniforme; la regla se cumple aunque los alumnos tienen opiniones muy diversas. Así por ejemplo cumplir con el uniforme puede ser una forma de presentarse como un alumno disciplinado y con ello ganar otras cosas, puntajes o incluso una buena imagen ante el maestro, lo que ya en sí plantea una buena entrada para establecer el “consenso de trabajo”, a pesar de que el alumno la cuestiona

... ¿a poco con el uniforme vamos a aprender más? (Alumno 18 años de 2° de secundaria).

Para otros, sobre todo del grupo de primaria, que no tienen antecedentes de expulsión de otras escuelas, que son en su mayoría hombres y de edad mayor que los de secundaria del turno matutino opinan lo siguiente frente a esta regla del uniforme

El uniforme sirve para que se vea uno mejor, porque si vienen así, así sin el uniforme es como si uno no viniera a la escuela. (Alumno de 17 años de primaria).

*...
El uniforme es un respeto para la escuela y un respeto para uno. Si llegamos a tener un accidente fuera de la escuela estamos reconocidos por el uniforme de la escuela (Alumno 45 años de primaria).*

Pero la regla del uniforme también se negocia

Maestra en qué sirve, de qué sirve que uno traiga uniforme, eso no nos va a ayudar ni nada para aprender o más acá. A poco con el uniforme voy a ser más inteligente. ¿Con el uniforme voy a ser más inteligente, verdad que no? Y ya le dije a la maestra ella dijo "No, pus vamos a probar, depende si trabajan bien, si veo que le echan ganas, pueden traer la ropa que ustedes quieran y así. Si pus ganamos, yo le digo a poco vamos a aprender más con el uniforme o nos va a dar más inteligencia (Alumno 17 años de 2° de secundaria).

Este acto es una negociación de una situación, que como se señaló no es única. Ésta es una más de las múltiples definiciones que acontecen en la vida escolar. El hecho concreto es la posibilidad abierta de la definición de la situación en relación con los fines que se persiguen.

El uniforme tiene un sentido formativo

P. Platiqué con algunos de tus compañeros en relación con traer o no uniforme y dicen que apoco se va a aprender o a ser más inteligente con el uniforme. Ellos no están de acuerdo en traerlo, ¿tú que piensas?

Ao. Para mí si es importante, si se aprende más, se aprende a obedecer a los maestros y a la escuela (Alumno 19 años de secundaria).

Para otros, simplemente el color no va con sus preferencias

No traigo el uniforme porque ese color es muy triste, yo no soy así. El color no me queda (Alumna 17 años de secundaria).

Cumplir la regla de asistir uniformado, para la población joven está conflictuada con otros motivos no académicos de asistencia a la escuela, por ejemplo “para cotorrear”, “para conseguir chava” y para relacionarse con los grupos de pares; y con las formas en que los jóvenes se presentan frente a los otros (Goffman, 2001) en la escuela. Las formas de vestirse y de asistir a la escuela son mediadas por las modas, las preferencias, las posibilidades económicas, los estereotipos que llegan a través de los medios, los sentidos de pertenencia a grupos, la condición civil, -por ejemplo ser señora, aunque joven, demanda vestirse de manera más recatada- entre otros. Por estas razones también se negocia la regla, es decir, no sólo por ser aceptado por los maestros, sino también porque su vestimenta se relaciona con las formas de presentarse ante los otros y con ello, las formas en que quieren ser tratados y las imágenes que quieren dar de sí mismos. Asumir reglas por parte de los alumnos no significa aceptarla en todos los casos más bien pueden analizarse como tácticas (De Certeau, 2000) de permanencia para el logro de sus propósitos. Pero también establece interacciones diversas, de mayor aceptación por parte el cuerpo de docentes de la escuela y ello redundando en un capital afectivo importante para los alumnos, e incluso crea habilidades para la estancia.

Como reflexiones generales puedo señalar que existe un impacto importante de la comunidad en la escuela, a pesar de que su organización no incorpora una intención formal de aprovechar sus recursos. El impacto se *cuela*, se quiera o no a través de los propios sujetos. Las formas de mirarlos, como arraigados o delocalizados, así como las formas en las que los alumnos se presentan condicionan en mucho la estancia en la escuela. El medio “en el que el alumnado construye su propio pensamiento y visión del mundo a partir de la reelaboración de sus experiencias activas, exige una reformulación radical de los contenidos, de las formas de enseñar y aprender y de la función educadora de los agentes sociales y escolares” (Carbonell, 1995: 204). Poco se habla en las premisas sedimentadas en la educación de adultos de las relaciones necesarias entre los espacios

educativos y la comunidad. Habrá que tomar más en cuenta estas relaciones con el fin de re-conocer a sus sujetos y comprender cómo desde esos entornos se despliegan sentidos y significados particulares. La escuela, y otras formas de institucionalidad, por ejemplo centros o círculos de estudio, en que se presentan los espacios educativos para jóvenes y adultos, están *en* la comunidad y no basta con señalar que sus modelos curriculares deben partir de necesidades e intereses en abstracto, sino reconocer que las prácticas de EBPJA se desenvuelven con agentes situados en tiempos y espacios determinados.

Los usos de los tiempos en la vida y en la escuela, se conjugan de una manera particular de acuerdo a la diferencia de los sujetos que intervienen: los maestros y maestras, madres, padres, estudiantes, trabajadores de otras escuelas que "dan" un tiempo, un trabajo y un servicio a la educación de adultos por poco pago y que trabajan siempre bajo presión de que el tiempo alcance para cubrir contenidos, de que el tiempo alcance para realizar todas las actividades que se tienen que desarrollar, que alcance para atender a todos los alumnos grupal e individualmente.

Para los alumnos, padres, madres, trabajadores, excluidos de otras escuelas, con diversas expectativas frente a la vida y a la escuela, el uso del tiempo es muy diverso; mayor o menor tiempo en la escuela es diferente si la estancia en ella cubre intereses, necesidades, deseos personales, llena vacíos, como la pertenencia a grupos de pares y relaciones con otras figuras de autoridad, padres y madres, principalmente. Por ello, la *flexibilidad* de las propuestas curriculares o de la organización de los centros educativos, se deriva de las prácticas sociales y significados que dan sentido a los usos de sus tiempos y espacios para dedicarlos a la educación escolarizada; flexibilidad deriva no sólo de las características de la oferta, sino de la interacción con los agentes y esto implica los procesos de institucionalización.

Si por currículum no se entiende sólo el plan de estudio sino también la forma de organización institucional, las actividades de formación que se desarrollan, así como las reglas y recursos constitutivos de la vida escolar, entonces habrá que abrir las nociones de los currícula de EBPJA y ubicar otras aristas de su flexibilidad que rebasan en mucho la apertura de tiempos disponibles; es necesario considerar además las formas de operación local, las relaciones entre las propuestas de formación y las prácticas sociopedagógicas, así como las relaciones entre escuela y comunidad o educación y sociedad (Kemmis, 1993:

151). Resaltan la burocracia, la realización de festividades cívicas provenientes de las escuelas regulares y la pobreza material como aspectos estructuradores del currículum en este estudio.

La organización escolar, sus reglas y recursos, la intervención de los docentes y alumnos, abren un campo diverso. Es necesario analizar más detenidamente las formas en que estas lógicas de interacción, que actúan como contexto de la formación, proveen también de otro grupo de aprendizajes a los alumnos: obediencia; desarrollo de tácticas para la permanencia; construcción de identificación con la escuela; interacciones con las autoridades; grupos de pares y sujetos de otras generaciones como los adultos con quienes conviven en la misma calidad de alumnos, entre las más importantes.; “En estos espacios se configuran agregaciones en el nivel simbólico y, por lo tanto, dan lugar a la confluencia o comunión de los códigos de interacción, símbolos de referencia y significaciones de los espacios y experiencias individuales que se manifiestan en la esfera cultural (Medina, 2000:108).

Es importante destacar que todavía son espacios que se organizan en una lógica verticalista. La forma de organización escolar de antemano define escenarios con situaciones adversas ante las cuales los alumnos tienen que disciplinarse. Sin embargo, éstos desarrollan tácticas y estrategias de estancia en la escuela, proceso en el que los agentes educativos producen formas de estar en la escuela, conocimientos, se adaptan y se revelan, algunos sólo salvan la posibilidad de obtener una credencial. En las condiciones que posibilitan o no el éxito en la definición de la situación, el alumno tiene un papel central, no pasivo, pero sí de subalternidad.

Evidentemente en el entorno escolar descrito es muy precaria la relación entre necesidades e intereses de los alumnos con lo que ofrece la escuela, o dicho de otra manera, no existe una declaración explícita de satisfacer necesidades de los alumnos y considerar sus experiencias y conocimientos anteriores. Sin embargo, la escuela es construida como un satisfactor de múltiples necesidades y generadora de otras motivaciones y sentidos.

Las múltiples negociaciones de las reglas y sanciones, la construcción cotidiana de reglas tácitas, los roles de los alumnos y las lógicas verticalistas de gestión señalan, apenas, algunos rasgos desde los cuales revisar las tradicionales relaciones entre la oferta y la demanda. Importa en esta relación: i) superar la función tradicionalmente asignada a la

EBPJA de satisfacer intereses y necesidades básicas que se conciben como estáticas; ii) reconocer su capacidad generadora de motivaciones y sentidos; y iii) abrir el circuito escuela-individuo a las relaciones sujeto-escuela-comunidad, en el entendido que esta última no es sólo el lugar geográfico, sino el espacio de relaciones diversas determinadas por las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del entorno; que la escuela es una sede en donde se constituyen diversas interacciones sociales, y que los sujetos son agentes en práctica, constructores de significados en sus formas de interactuar con los procesos institucionales.

Algunos aspectos que pueden dar contenido a otro discurso de la flexibilidad son: inclusión de conocimientos con validez oficial, reconocimiento de que los jóvenes y adultos no buscan sólo asistir a espacios académicos, sino incorporar la atención a otras demandas como el fortalecimiento colectivo, diálogo educativo con las comunidades en el sentido de grupos y lugares, considerar que durante la estancia se pueden construir sentidos de pertenencia al centro, llámese círculo o escuela, apertura en actividades “no académicas” como la necesidad de esparcimiento que acompaña las demandas y gustos de estos jóvenes y apertura institucional que promueva reglas acordadas que permitan la entrada y permanencia exitosa a estos centros. Es posible señalar dimensiones de la flexibilidad: institucional, curricular, didáctica y cultural. Sin lugar a dudas esto requiere de una importante revisión de las premisas señaladas en el Capítulo I y reformulaciones de fondo en las políticas en esta materia.

CAPÍTULO VII

Estructuración local de significados

El acercamiento a los referentes empíricos centró la mirada en los sujetos que asisten a esta escuela con el propósito de analizar los procesos y ámbitos de construcción de significados que mantienen a estos alumnos en espacios escolarizados. En el campo de la EBPJA las propuestas intentan rebasar los procesos escolarizados, bajo el supuesto de la extrema formalización, el tradicionalismo pedagógico, la inflexibilidad y la cancelación de posibilidades abiertas en la formación de la población en condiciones de exclusión social. En este estudio he sostenido la necesidad de recuperar y sistematizar las prácticas de estos espacios con el argumento de que en ellos existe una experiencia pedagógica acumulada que puede aportar a propuestas curriculares innovadoras que no consideran las posibilidades de estos espacios, y sólo marcan sus límites. Es necesario indagar la “estrecha interdependencia que tiene [la educación de adultos] con los efectos del sistema educativo coordinado por el Estado y de la propia práctica escolar” (Rivero, 1998 :22).

Este capítulo, aborda a los alumnos desde sus formas de vida, sus proyectos a futuro pues a través de estos referentes, y de las interacciones temporales que establecen con las estructuras institucionales, construyen los significados y los usos, que en su universo simbólico y en sus necesidades concretas, dan a los productos de su estancia en la escuela, entre los que se encuentra la certificación.

1. Población entrevistada

Los alumnos entrevistados, fueron elegidos al azar, sin importar grado o turno. No se trató de definir previamente los perfiles, sino de que emergieran a la luz de sus propias formas de vida y de estar en la escuela; con este criterio los jóvenes resultaron la población estudiada pues las características del grupo entrevistado son representativas de la población escolar, es decir, es una escuela de población joven. Este hecho confirma los hallazgos de Messina (1993: 72) en torno a que en los trece países de América Latina considerados en este estudio predomina la población joven (mayoría de alumnos de menos de 25 años que representan entre el 50% y el 74% y que en México el intervalo de 18 años o menos concentra la mitad de los casos estudiados). Durante la estancia en el trabajo de campo

decidí que fueran de los dos turnos y de diversos grados escolares; ello se debió a la forma de aproximación inicial a través de maestros y directivos quienes manifestaban problemáticas y aciertos acerca de los alumnos y se estigmatizaban “los de la mañana” con características más apegadas a ser hijos de familia e indisciplinados, y a “los de la tarde” como alumnos trabajadores con más estabilidad y más disciplina, “*Los de la tarde ya saben lo que quieren*” señalaron dos maestras. Sin embargo, en las entrevistas se encontraron otras situaciones. En total entrevisté a catorce alumnos, distribuidos de la siguiente manera

Cuadro 1.
Alumnos entrevistados

No. Alumno(a)	Género	Edad	Grado	Turno
1	Masculino	45	1ª Etapa Primaria	Vespertino
2	Masculino	17	1ª Etapa Primaria	Vespertino
3	Masculino	16	2ª Etapa Primaria	Vespertino
4	Masculino	16	1º Secundaria	Matutino
5	Masculino	18	1º Secundaria	Matutino
6	Masculino	17	2º Secundaria	Matutino
7	Femenino	18	2º Secundaria	Matutino
8	Masculino	17	2º Secundaria	Matutino
9	Masculino	17	3º Secundaria	Matutino
10	Femenino	17	3º Secundaria	Matutino
11	Masculino	18	3º Secundaria	Vespertino
12	Femenino	15	1º Secundaria	Vespertino
13	Masculino	17	3º Secundaria	Vespertino
14	Masculino	16	3º Secundaria	Vespertino

FUENTE: Entrevistas a alumnos.

En el capítulo anterior existe un apartado relacionado con la comunidad en el que se hace referencia a generalidades de la población. Los alumnos entrevistados comparten estas

características: viven en lugares cercanos a la comunidad –nueve de los alumnos- o de barrios y unidades habitacionales –cinco casos- consideradas de “mala influencia”; dos de ellos son migrantes de otros estados, pero la mayoría han nacido en el estado de México y sobre todo –doce casos- en el mismo municipio en donde se encuentra la escuela.

2. Redes familiares, referente para la creación de motivaciones y deseos

La intención del acercamiento a su mundo familiar, más que una caracterización de las familias de los jóvenes, intenta mostrar cómo desde este referente se configuran sus proyectos de vida, sus intereses y necesidades en la escuela.

Su situación familiar es diversa. De los entrevistados, sólo el señor de 45 años es casado, todos los jóvenes son solteros. De ellos, diez viven con ambos padres y tres sólo con la madre, fundamentalmente por separación. La escolaridad de los padres en la generalidad es la primaria, -terminada sólo en 5 casos. Tres jóvenes varones de secundaria del turno matutino señalan que sus padres o familiares mayores como tíos, los inscribieron; el resto lo hizo solo, por iniciativa propia y en tres casos por tener hermanos o primos que han estudiado o están estudiando en esta escuela.

El mundo familiar de los jóvenes es muy diverso, aunque comparten algunos elementos, por ejemplo: la situación de pobreza económica de la familia los lanzó al mercado de trabajo en la economía informal y los excluyó de la escuela en su niñez. En todos los casos hay una liga importante de ayuda, ya sea a los padres, a los hermanos, a los tíos; existe una constante en el compromiso de apoyo al entorno familiar a través de su trabajo. Estos apoyos rebasan el nivel de los satisfactores como la comida, la renta, la alimentación, aunque éstos están siempre presentes

Yo sí trabajo hasta las dos, a veces ni duermo. Lo que pasa es que hay chavos que no contribuyen al gasto y yo sí, para jabón, ropa. Yo sí contribuyo en él (Clase de secundaria).

Para otros jóvenes trabajar es una forma de ayuda a la familia aún si proveerles dinero directamente, pues ya no son una carga. Los padres señalan “Si no nos das, no nos pidas”, según indican los jóvenes entrevistados. Para los jóvenes existe otro grupo de necesidades que su trabajo les permite cubrir en el ámbito familiar: apoyar económicamente

en la realización de diversas festividades como quince años de las hermanas, bodas, primeras comuniones bautismos y graduaciones.

Es que tengo que trabajar mucho porque ahora con la fiesta de mi hermana, hay más despapaye. Pero quiero ser su padrino y necesito mucho dinero (Clase de secundaria).

Los jóvenes se enlazan con la familia desde roles construidos culturalmente por la condición de género, así los hombres son proveedores de la familia con recursos económicos, pero también desde otros lugares, sobre todo cuando ésta se compone de hombres y de mujeres. Se hacen responsables de las hermanas en diferentes sentidos

P. *¿Apoyas en los gastos de tu casa?*

R: *Sí a veces, o sea más que nada me gusta apoyar a mi hermana... Ella acaba de entrar a la secundaria y me dice "Hermano, necesito esto en la escuela" "Sale carnala" "Hermano no le entiendo a esta tarea" Y, yo sí, más o menos, y la apoyo. Eso es lo que más me gusta (Alumno de secundaria).*

Las jóvenes por su lado se vinculan a un ambiente familiar con otro tipo de apoyo ligado a su condición de género: apoyo económico a través del trabajo ante una visión de la madre como "mujer sola", ayuda en los quehaceres domésticos, respaldo a la madre por separación de los padres. Con ello se establece un vínculo singular de solidaridad con la madre

Aa. *Mi papá se separó de mi mamá*

P. *¿Cómo te sientes tú?*

R. *Bueno al principio como que no se acostumbra uno, siempre se depende de un hombre... o no sé. Aparte porque mi hermano es muy chico ¿no?, bueno, yo digo para ser el padre. Yo tengo que ayudar a mi mamá, le ayudo lavando platos en un restaurante, atendiendo mesas donde trabaja.*

P. *¿Cuántos años tiene tu hermano?*

R. *Bueno ya ni tan chico, tiene 19, pero pues no es lo mismo, siempre depende uno de un hombre en casa. Más que nada por mi mamá ¿no? Un día nosotros nos vamos a casar y...*

Yo estoy de acuerdo en que ella rehaga su vida con un hombre. Mi papá hizo su vida y nadie le ha dicho nada. Y mi hermano dice que no, yo le digo que pues que no toda la vida vamos a estar con ella (Alumna de secundaria).

Independientemente de ser más joven que su hermano y depender de él, es la solidaridad con la madre la que la lleva a apoyar, incluso a no tener novio por ahora, para no casarse y no dejarla sola, a estudiar para conseguir un mejor trabajo y apoyarla más.

Los hijos de las familias han vivido diversos grados la exclusión escolar. De los 14 entrevistados, en ningún caso hay hermanos con estudios superiores, se han quedado en el nivel básico, algunos sin concluirlo, o con una carrera técnica; esta situación ha llevado a contactos con la escuela de EBPJA y de ahí la incorporación de estos alumnos; como la exclusión escolar es una situación característica de estas familias, es común que hermanos mayores o primos ya hayan pasado por esta escuela. Parece que asistir a estas escuelas se forma como una tradición familiar, pero no como una primera opción de estudio, sino que antes se ha intentado el acceso a las escuelas regulares

Yo me salí de la escuela porque la maestra me regañaba mucho y me pegaba. Empecé a tener mucho miedo, reprobé. Terminé la 6° y ya no quise seguir, tenía miedo que me regañaran y me pegaran. Mi hermana también reprobó y ya no quiso seguir en la misma escuela por vergüenza. Entonces las dos vinimos a pedir informes, primero yo me inscribí y luego ella. Pero mis primos también habían estado aquí (Alumna de secundaria).

...

Yo vine a esta escuela porque mi hermano estudiaba aquí. Tampoco la terminó y vino sólo a inscribirse, ya la terminó pero él sí empezó desde abajo porque sólo pudo estudiar el primer año. Yo estudié hasta el tercer año, pero como trabajamos desde los 8 años porque a mi papá lo corrieron, se nos olvidó todo. Él ya terminó y se fue al ejercito (Alumno de primaria).

...

Yo sí fui a la otra secundaria, pero como le digo me ponía nervioso con los exámenes. Yo iba bien, pero por eso reprobé. Y luego, pues me junté con otros que se salían de clases y me fui a "extra" y me dijeron "No, tú ya no los puedes presentar con tu grupo" Y ya me quedé fuera, pero yo iba bien. Yo iba a entrar a otra escuela, pero mi tía dijo que no, que como mis primos también les pasó lo mismo, que me trajeran para acá, que era rápido y fácil para trabajar (Alumno de secundaria).

Los hermanos mayores que han tenido logros importantes a la vista de los jóvenes, se forman como modelos a seguir, generan necesidades e intereses de otro carácter y en esos imaginarios se mueven sus expectativas en la vida y frente a la escuela

Yo pienso seguirle estudiando, y este para lo que lo quiero es... o sea, dicen que cuando uno quiere una cosa la consigue ¿no? Y es, cómo se llama lo que quiero es agarrar un camión grande y como mi hermano conoce a varios de trailers, tortón, dragones, él me ayuda, él los maneja, viaja. Yo quiero eso, no quiero una carrera, yo como mi hermano (Alumno de primaria).

...

P. *¿Por qué decidiste seguir estudiando en esta escuela?*

R. *Lo que pasa es que quiero para mejorarme, yo quiero ser... siempre he querido ser un judicial. No sé mi sueño siempre ha sido ese. Un hermano mío es judicial, yo quiero ser como él.*

P. *¿Y te piden la secundaria?*

R. *No, la prepa, pero yo necesito la secundaria, con la secundaria él me va a apadrinar. Entonces necesito la secundaria por eso vine aquí (Alumno de secundaria).*

También en relación con la familia, ya sea para compartir o para separarse de ella, existe el anhelo de la construcción de su casa propia que no necesariamente se expresa en relación con su propio matrimonio, aunque tal vez lo incluya. La necesidad de tener una casa propia es un deseo o motivación que lleva a los alumnos a estar en esta escuela como medio para un mejor trabajo

Estoy en esta escuela porque tengo muchas ambiciones, me gustaría mucho tener mi propia casa no sé, es un anhelo que tengo (Alumno de secundaria).

Tengo 16 años y trabajo hasta la madrugada. En mi casa no me faltaba pero, como trabajé un tiempo, ya no me gustaba que me dieran. Ya estoy haciendo mi casa, es mía, para eso quiero estudiar para ganar más y terminarla (Clase de secundaria).

Para ellos *la casa* como lugar propio denota la construcción de su propio territorio, de una propiedad que, en el caso de los hombres significa un importante espacio que consolida su carácter proveedor y, con ello, el cumplimiento de una rol social. Las jóvenes no hablaron de la adquisición de sus propias casas.

La familia puede proveer a los jóvenes de otro tipo de recursos, emocionales y valorales, que se enfrentan en otros ámbitos como la escuela, el trabajo y las relaciones con los pares; estos recursos producen en los jóvenes otras miradas de sí mismos y de las situaciones. En el caso siguiente se advierte la presencia familiar como un elemento importante que regula, constriñe y habilita (Giddens, 1998) al joven en su mundo de vida

Ahora trabajo de albañil y es muy pesado. Mi papá me dice "Es temporal", pero ya me dijo que cuando pueda me va a dar apoyo, pero que si voy a trabajar que me cuide y que sea prudente

...
Gracias a Dios me tocaron unos papás muy responsables y respetuosos. Por eso yo aquí trato de ser respetuoso tanto con mis compañeras, como con las personas más grandes ¿no? Yo me arrepentí de no terminar la escuela pero mis papás me dicen "Más vale que te arrepientas ahorita y no más grande" (Alumno de secundaria).

La pertenencia a un grupo familiar permite tener como recurso importante el trabajo "temporal", interiorizar valores en su estancia en el ámbito familiar y escolar, al tiempo que la condición de pobreza del ambiente familiar le exige incorporarse en trabajos pesados como el de albañilería sin otra mejor opción por el momento. No parece gratuito que es precisamente este alumno quien tiene un rol importante en el grupo, que coopera, ayuda y es muy bien acogido y valorado por la población, no sólo de su grupo, sino de otros maestros y de otros grupos y el director.

La familia, las relaciones que se entablan en su interior, el género, los roles culturales que juegan los jóvenes, las aspiraciones y problemáticas al interior de éste constituyen un referente básico de configuración de expectativas, motivos y deseos ante la vida y ante los procesos escolares. Hay una herencia generacional de exclusión escolar y de pobreza pues los ambientes familiares no acceden a niveles medio superiores o superiores de la escolarización y manifiestan casos generacionalmente repetidos de exclusión escolar. Las redes familiares en las que se desenvuelven los jóvenes representan un ambiente social muy particular y significativo que da sentidos a sus prácticas educativas, que estructura intereses y motivos de estancia en la escuela. No es posible, pensar al estudiante, sus necesidades e intereses, al margen de estos grupos de pertenencia, pues desde ellos se despliegan sus prácticas. Las premisas que han sostenido a la EBPJA pueden abrir camino

para pensar a sus sujetos sociales y pedagógicos como *agentes situados y en colectivos particulares* como las familias.

3. Trabajo, práctica de construcción de recursos

La condición de pobreza y el proceso de exclusión social y educativa que sufren los jóvenes de zonas urbanas marginadas han roto, como lo señalan Pérez Islas y Urteaga (2001: 362) “el circuito que empezaba en la familia, continuaba en la escuela y de ahí al empleo y a la participación social y política”. Por el contrario, para la niñez y la juventud pobre el trabajo es parte constitutiva de sus vidas en edades tempranas y no lleva, o lo hace de manera muy limitada, a la participación social y política; ello se debe a la desigualdad estructural que ha constituido la historia de nuestro país, a las formas particulares en que se desarrolla su trabajo, generalmente caracterizadas por las malas condiciones laborales, y lo que hacen sus recursos económicos en la vida de estas personas.

El quiebre social dibuja las implicaciones de la inequidad y los límites de un discurso que, a través de programas compensatorios, intenta incorporar a los jóvenes pobres de manera tardía a este circuito roto. Los programas de educación básica para jóvenes y adultos organizados como lo están ahora, no ven a sus sujetos educativos jóvenes, miran sólo la indisciplina juvenil contra lo que se reglamenta y se castiga; plantean acciones educativas caducas y remediales como parte de una política de beneficencia educativa.

Elevar la calidad de vida de estos alumnos a través de la educación implica que las políticas le otorguen una valoración importante en la medida que pueda satisfacer sus intereses y necesidades, pero también que les permita desarrollar más conocimientos, habilidades y capacidades ligados a sus expectativas y proyectos de vida. Necesidades e intereses se plantean en el presente, pero los jóvenes también miran hacia adelante. En esta visión de futuro cobran un significado muy particular su experiencia y expectativas laborales. Contrariamente a algunos casos, los jóvenes entrevistados necesitan el certificado para seguir trabajando, ya sea en el mismo empleo y en mejores condiciones, o para cambiar por otro menos pesado y mejor remunerado. Otros, lo requieren para seguir estudiando y trabajar. Pero para todos es la expectativa del trabajo la que define su estancia en la escuela, ligada a otros factores de carácter afectivo, cognoscitivo y en el marco de las

redes familiares y los múltiples compromisos que de ella derivan. A lo más, combinan la necesidad de certificar para seguir estudiando y certificar para seguir trabajando.

Generalmente se plantea -o se debate- la redefinición de la EBPJA orientada a la formación para el trabajo con la mirada puesta a mejorar la calidad de vida de las personas. Lo que se plantea en estas líneas es que existen otros ámbitos de las relaciones entre EBPJA y trabajo, que mejorar la calidad educativa, tiene que ver también con el reconocimiento de lo que los sujetos han aprendido en su práctica laboral, que ello necesariamente altera los procesos tradicionalistas y compensatorios en que se opera la EBPJA. En la medida que la estancia en esta escuela posibilita a los jóvenes diversas apropiaciones en los ámbitos simbólicos, culturales y afectivos, colabora en mejorar el bienestar subjetivo, pero que si quiere incidir de mayor manera tendrá que cambiar de fondo sus proyectos educativos.

La condición social que contextualiza a la niñez y a la juventud pobre y trabajadora está basada en la desigualdad social. Las condiciones de la juventud pobre en su inserción en la economía informal, es decir, menores de edad, la ausencia de figuras familiares que pudieran sostener la defensa de sus derechos, y la falta de conocimientos certificados por la vía escolar, hace a esta población más vulnerable a aceptar empleos temporales desventajosos en cuanto a remuneración económica y jornadas de hasta 12 horas diarias

La experiencia de trabajo es una constante en este grupo: 10 trabajan, 3 están desempleados pero han trabajado y sólo en un caso, una joven de 15 años nunca ha trabajado. Actualmente sólo tres, dos hombres y una mujer no trabajan, pero sostienen que esta situación es provisional ya que están en la búsqueda de un empleo, pues fueron despedidos. También en su totalidad han trabajado desde la infancia, desde los cinco hasta los 13 años, son las edades en que se iniciaron en actividades remuneradas por la pobreza de la familia, de ahí que la mayoría, destina buena parte de sus ingresos a los gastos familiares. Algunos de ellos dicen que también trabajan para no ser dependientes -no lo han sido ya por muchos años- en cuanto a sus formas de vestir, de salir, es decir, trabajar también les da otros satisfactores como ropa, discos, entrada a bailes, salidas con los amigos, cigarros, etc.

Sólo el señor de 45 tiene un empleo fijo como obrero y está a punto de jubilarse; mientras que los jóvenes son empleados de actividades como: ayudante de tortillería (2 hombres) y albañil (1 hombre), ayudante de jardinería, chofer y en vivero (1 hombre),

ayudante en taller de línea blanca (1 hombre), ayudante de taller de electricidad (1 hombre), ayudante de cocina económica (1 mujer), ayudante en fábrica de estructuras metálicas (1 hombre), ayudante de restaurante (1 hombre), ayudante de colocación de tablarroca (1 hombre) servicio doméstico (1 mujer) Los horarios de trabajo varían, van desde cuatro, hasta 10 horas.

En algunos casos los salarios son simbólicos, pues trabajan en negocios familiares (cocina económica y taller de línea blanca) en donde los padres les dan sólo para sus gastos más elementales; en los otros casos, los salarios no llegan al mínimo, ni se cuenta con prestaciones de ley. El núcleo familiar no es el empleador principal en este grupo, pero sí un motor importante para trabajar. En casi la totalidad de los casos en trabajo es de lunes a sábado, y en un caso de lunes a domingo, sin que esto implique una remuneración extra.

De los dos casos de desempleo, la joven usa el tiempo para ver televisión y ayudar en las labores de la casa, mientras que los jóvenes lo usan para “cotorrear” todo el día en la calle con sus amigos. Por falta de empleo, su “tiempo libre” significa en realidad la no estancia en casa por exigencias de dinero y la posibilidad de encontrar a través de la información con sus amigos, un empleo.

Los perfiles son diversos, se comparte la condición de estudiante trabajador, la experiencia de exclusión escolar, la pobreza económica en sus rasgos de vida y la necesidad de certificar para seguir estudiando y conseguir un mejor empleo. Para los jóvenes pobres trabajar en estas condiciones y a esta edad no favorece la mejora en la calidad de sus vidas de manera general. Para analizar la calidad de vida no sólo hace falta saber cuánto dinero está disponible, también necesitamos, por lo menos, preguntar acerca de la distribución de esos recursos y de lo que hacen en las vidas de la gente (Nussbaum y Sen, 1996: 15). A pesar de tener ya muchos años trabajando, las condiciones laborales y los compromisos familiares les impiden usar esos recursos sólo para sí mismos, o para tener mayores márgenes de acción en decisiones de sus vidas como “ser ingenieros”, “viajar, conocer otros lugares”. Su ubicación en el trabajo informal, ser ayudantes de oficios diversos, no convierte a estos jóvenes en “los últimos en ser contratados” (Pérez Islas y Urteaga, 2001: 359); por el contrario, son una población atractiva por su energía, flotante por el poco tiempo que están en un trabajo, vulnerable porque ofrece a los empleadores poco o nulo compromiso laboral, sin figuras familiares fortalecidas para demandar y sin sindicato que

permita de la defensa de sus derechos laborales. Sí son, en cambio, “los primeros en ser despedidos”

Ao. Trabajo desde los 13 años echando lozas, de albañil.

P. ¿Sólo en las lozas?

Ao. Sí, nos escogen porque es muy pesado. Sí, también es muy pesado levantarse temprano, luego me paro a las 4 o 5 de la mañana y muchas veces no desayuno o no como, y así llego a la casa muy cansado, muy fatigado. Hay veces que en el trabajo me dan de comer y hay veces que no

P. ¿Qué haces con el dinero?

Ao. Es para apoyar mis estudios y para apoyar a mi hermana, si no, no pudiéramos estudiar (Alumno 3° de secundaria).

...

Ao. Trabajaba en la mañana poniendo tablarroca. Ya no trabajo porque se acabó, me despidieron

P. ¿Cuánto tiempo trabajaste allí?

Ao. Dos años

P. ¿Te dieron algo?

Ao. No

P. ¿Qué vas a hacer?

Ao. Buscar algo que no sea tan pesado, era muy pesado, trabajaba hasta diez horas. Pero con eso me vestía, pagaba mis estudios, ayudaba a mi casa, ahora ya no (Alumno, 3° de secundaria).

...

Aa. Trabajaba con una señora haciendo artesanías desde los 14 años. Pero luego la señora ya no tenía mucho trabajo y yo le dije que pus si ya no tenía para pagarme yo ya no iba a trabajar y me dijo que me fuera.

P. ¿Qué hacías con tu dinero?

Aa. Era para ayudar a mis hermanos, somos cuatro, para que ellos sí estudiaran. Ahora ya no tengo trabajo no sé si voy a seguir en la escuela, no me gusta (Alumna de 2° de secundaria).

...

Ao. *Trabajo con mi papá, tiene un negocio de línea blanca. Saliendo de la escuela me voy al taller, todo el día. Desde chico aprendí a hacer eso, pero la mera verdad no es mi oficio, no me gusta, sé arreglar todo eso pero no me gusta a mí. No quiero que sea mi trabajo de toda la vida. Por ahora no tengo de otra, tengo que ayudar a la casa. Sólo me dan para mis pasajes y lo que necesito en la escuela* (Alumno 2° de secundaria).

...

Ao. *Mi papá se quedó sin trabajo y sin dinero, lo corrieron de la fábrica. Yo me enseñé a trabajar desde los 10 años, de albañil, en tortillerías. Tenía que ayudar a mi familia. Ahora me volví a meter en la tortillería, para poder pagar mis estudios en esta escuela* (Alumno de primaria).

...

Ao. *Trabajo desde los 5 años, de bolero, de taquero, vendí chicles, en tortillerías. Ahora soy obrero y tengo ya 22 años de antigüedad, ya me voy a jubilar, así salí adelante. En el campo se vive un poco más, como le diré, un poco más triste, hay que sembrar, sembraríamos pero ya no hay nada, ya no se vive* (Alumno de primaria).

...

Ao. *Trabajo en un vivero, soy chofer y a la vez chalán de jardinero. Trabajo de 7 de la mañana a 4 de la tarde entre semana y los domingos manejo una Combi de pasajeros porque no me alcanza, ayudo a mi familia y me sostengo mis estudios* (Alumno de primaria).

La práctica laboral de estos jóvenes tiene diferentes aristas: por un lado viven malas condiciones laborales en cuanto a sus percepciones y a los tiempos dedicados, pero también los empleadores sacan ventaja de la fuerza de la juventud, su energía física y mental para afrontar trabajos pesados, sus habilidades, su falta de experiencia y de elementos en la defensa de sus derechos laborales. Paralelamente, las prácticas laborales y su remuneración están inscritas en las redes familiares; el trabajo no sólo satisface necesidades individuales, es una práctica social inmersa en redes colectivas,- familiares- que satisface necesidades de grupos de referencia. En el vínculo familia-escuela-trabajo se mueven las prácticas de estos jóvenes. Willis plantea que en el grupo de jóvenes de la clase obrera que estudió, el trabajo es una “huida de la escuela” (1988: 120), en este caso el trabajo es un medio para apoyar a la familia y sus necesidades propias y la certificación se mira como un medio para lograrlo. Esto tal vez se deba a las condiciones generalizadas de pobreza en sus grupos familiares, sus integrantes adultos proveedores han sido despedidos y son subempleados también; y se debe también a los factores simbólicos que se pueden obtener con la remuneración.

3.1 Expectativas de la escuela en relación con el trabajo

La constitución de sus expectativas respecto a la relación escuela trabajo está influenciada por sus grupos primarios, la familia, los medios masivos de comunicación, los estereotipos de ser joven que les transmiten y las diversas formas de apropiárselo. Las necesidades creadas, como se señaló, tienen un carácter cultural e histórico; actualmente les impone el consumo de artículos que les da recursos para presentarse como parte de una generación, vestido, música, calzado, fiestas, cigarros, son algunos de los satisfactores que el trabajo les permite medianamente adquirir a la par que cubren necesidades familiares.

El caso de un joven que no necesitaba trabajar pues su familia solventaba los estudios permite analizar cómo el trabajo puede funcionar para adquirir satisfactores en el ámbito de lo simbólico

Ma. *¿No tienes nada que decir de tus bajas calificaciones?*

Ao. *Por mi pereza, mi irresponsabilidad*

Ma. *Pero te dijeron que no trabajarás*

Ao. *Pero a mí me gusta. Me dan sólo para mis gastos y no me queda nada para comprar lo que me gusta, discos, cigarros, ropa. Por eso trabajé*

M. *¿Pero, ganaste o perdiste?*

Ao. *Gané*

Ma. *Pero casi repruebas*

Ao. *Pues sí, pero gané (Clase de secundaria).*

La valoración positiva que realiza este joven en su decisión de trabajar a pesar de bajar calificaciones en la escuela muestra cómo los dispositivos que despliegan sus prácticas rebasan los mínimos de vida y, por otro lado, muestran cómo la posibilidad de tomar sus decisiones no le impide estar en la escuela. Sus prioridades eran otras, ahora “le echará ganas”, según sus propias palabras.

En el caso de otros jóvenes el trabajo es una obligación que posibilita lo mínimo para el apoyo familiar y define, en buena medida, las expectativas educativas. Además interiorizan la imposibilidad de otras alternativas

P. *¿Qué vas a hacer cuando termines la secundaria?*

Aa. *Quisiera ir a la prepa, pero no sé..No, ya no nomás hasta aquí*

P. *¿Entonces qué vas a hacer?*

Aa. *Trabajar, a mí no me queda de otra (Alumna de secundaria).*

La estancia en la escuela, para otros, significa una necesidad para obtener un papel únicamente y salir a conseguir un empleo. El trabajo imaginado puede ser de diversas índoles: ligado a las posibilidades familiares, ligado a elementos simbólicos, mejor que el que se tiene actualmente

Yo quiero agarrar un camión grande, y como mi hermano conoce a varios de trailers, torton, dragones. Para eso necesito la primaria y hasta la secundaria, mínimo la primaria. No quiero una carrera, esa es mi meta. No me gusta estar en un solo lugar me quiero ir, andar viajando, conocer. Para eso quiero el certificado. (Alumno de primaria).

...
Yo quiero ser un judicial, siempre he querido ser un judicial, mi sueño siempre ha sido querer ser eso. Me piden hasta la prepa por eso estoy aquí, pero yo sólo con la secundaria porque me voy a apadrinar. Mi hermano conoce a judiciales y me va a ayudar (Alumno de secundaria).

...
Quiero el certificado para trabajar. Con mi dinero quiero ayudar, me gusta ser muy generoso, ayudar a mi familia, no sólo a mis papás, a mis tíos, a mis primos, a mis abuelos. Pero lo que más me gustaría es tener mi casa, pronto tener mi casa (Alumno de secundaria).

...
Ao. *Me gustaría trabajar en una empresa*

P. *¿De qué?*

Ao. *No sé, de gerente, de traje y acá (Alumno de secundaria).*

Los jóvenes saben de esta demanda del mercado de trabajo informal y es una de las motivaciones que los ha llevado a la escuela, y es en ese mundo en el que se mueven fundamentalmente sus expectativas. De catorce alumnos entrevistados, sólo tres quieren estudiar y trabajar simultáneamente. Sus expectativas de estudio son cortas en relación con

el trabajo. Asimismo los impactos de las lógicas empresariales llevan a un alumno a la escuela

En la empresa están pidiendo que sepamos leer y escribir para ISO 2001, para la calidad total que está demandando en la producción, porque todo ya va por capacidad, calidad total y todo eso (Alumno de primaria).

...

Quiero el certificado porque ya para trabajar piden la secundaria. No sé qué, pero para agarrar un trabajo (Alumna de secundaria).

...

P. *¿Para qué quieres el certificado?*

Ao. *Para agarrar algún trabajo rápido, lo que sea, como aquí se acaba rápido la secundaria (Alumno de secundaria).*

...

Ao. *Ahora se necesita la escuela, si no me quedo en este trabajo de electricidad, para algún otro trabajo.*

P. *¿En qué trabajo piensas que te lo van a pedir?*

Ao.. *Algún otro, es que ya piden la secundaria y hasta la prepa. Si quieres un trabajo más, ya hasta la prepa (Alumno de secundaria).*

Llama la atención que dos alumnos se plantean usar el certificado para una carrera corta de mecánica, como una opción menos pesada a sus trabajos actuales: albañil y colocador de tablarroca y ayudante de tortillería. Los tres se plantean mantener estos trabajos mientras estudian lo que les gusta. Las dos jóvenes que desean seguir estudiando una carrera superior, normal y “alguna, la que sea”: una de ellas no trabaja y es hija de familia, en el sentido que depende económicamente de sus padres, mientras que la otra trabaja y estudia.

La estancia en la escuela es una etapa, entre más rápido pase es mejor. Por ello, muchos valoran esta escuela en particular, por que obtienen rápido el certificado, y ello les permitirá lograr el propósito más claro: trabajar y, con ello, obtener otros satisfactores de sus vidas familiares e individuales.

3.2 Recursos negados

Otros conocimientos no reconocidos son los adquiridos en el ámbito laboral. La gran cantidad de habilidades y conocimientos es ignorada ante la imposición de contenidos programáticos formalizados. Al alumno se le despoja de sus habilidades y no se aprovechan en las actividades didácticas o de socialización que se desarrollan en la escuela, las posibilidades de manejo de grupos, hablar en público, son *recursos negados*. Un recurso es un medio a través del cual se ejerce el poder de los agentes, y les posibilitan incidir en las diversas interacciones de sus vidas (Giddens, 1998: 52). Esta posibilidad, sin embargo, es negada en las prácticas pedagógicas, lo que no elimina sus recursos, los subordina a la adquisición de otras lógicas y herramientas para el acceso al conocimiento. Los materiales didácticos, escasos y obsoletos, tampoco posibilitan esta recuperación.

De los catorce entrevistados, sólo una joven no trabaja y nunca lo ha hecho. Doce jóvenes son de 16 (seis) 17 (tres) y 18 (tres) años y una experiencia laboral de entre 10 y 3 años; sólo la persona de 45 años, tiene 40 trabajando. Tomo cinco ejemplos significativos que permiten argumentar que la práctica laboral es un amplio espacio de formación en la medida que permite el desarrollo de habilidades intelectuales fundamentales del aprendizaje, y por supuesto, permite el desarrollo del saber hacer. Contrasto estos recursos con las lógicas del aprendizaje escolar con el fin de evidenciar su carácter negado.

El señor de 45 años, a pesar de estar iniciando la primaria, es decir de estar aprendiendo a leer y a escribir, se desempeñó desde los cinco años en el comercio, como bolero, taquero, tortillero, etc, lo que le ha permitido tener un gran manejo de las cuentas; asimismo la necesidad de trasladarse grandes distancias para sus diversos trabajos le exigió conocer varias rutas de camiones, algunas letras, y la geografía de la ciudad de México. Como obrero hace actividades diversas relacionadas con el fundido del vidrio, pero a la vez ha tenido diversos cargos como representante sindical lo que le permite “saber manejar y tratar a la gente” compañeros y autoridades, resolver conflictos, tomar posturas frente a ellos, conocer la ley del trabajo, los derechos y obligaciones de los trabajadores, hablar en público, negociar situaciones, respetar a la autoridad, distinguir situaciones ventajosas o desventajosas para él y para sus representados. Como padre de familia ha adquirido otros conocimientos y habilidades, dentro y fuera del hogar, fundamentalmente, en relación con la escuela de sus hijos. Fue representante de los padres de familia; en esta actividad

aprendió a llevar bien las cuentas de las aportaciones de los padres, saber lo que es una escuela, saber tratar con los diversos maestros y maestras y los directivos, participar en la organización de eventos como fiestas escolares para recaudar fondos, canalizar los recursos a su cargo para lo que era importante para la escuela, cuidar su propia imagen al no defraudar a sus representados, negociar con las autoridades entre las que señala el propio señor. Cabe aclarar que todas estas habilidades y conocimientos los adquirió en la realización de las actividades antes señaladas, sin tener el uso formal de la lectura y la escritura y sin saber escribir las cuentas, o en palabras actuales, como “analfabeta”.

El caso de otro alumno que estudia la segunda etapa de la primaria es similar: se trata de un joven de 17 años que actualmente es ayudante de un vivero, “chalán” de jardinero, chofer de camión de carga y de combis de transporte público los fines de semana. Conoce de plantas, de flores, de sus condiciones de reproducción; sabe pesar las diferentes tierras y los usos diversos que tienen de acuerdo a las plantas; ha aprendido a tratar a los clientes, a conocer las calles para distribuir los productos, sabe sembrar plantas de ornato; como chofer de la combi sin licencia, aprendió a tratar a la gente, a identificar las rutas, los letreros de tránsito, hacer las cuentas rápido para dar los cambios. Actualmente se encuentra en la primaria, en la etapa inicial, por lo que desarrolla todas estas actividades sin el uso de la lectura y la escritura, en el sentido formal, y sin saber escribir las cuentas.

Una joven de 18 años que estudia el 2º grado de secundaria trabajó desde los 10 años como ayudante de un pequeño taller de cerámica. En su trabajo aprendió a identificar los diversos tipos de materiales, sus texturas, sus usos de acuerdo a las figuras a realizar; sabe, además, moldear las figuras adornarlas, utilizar diferentes materiales para darles colorido, secarlas y disponerlas para su venta. Aprendió, según sus palabras, a llevarse con sus compañeras y con la dueña del negocio, es decir a establecer relaciones laborales. Además trabajó eventualmente en el censo de población y vivienda, aprendió a llenar formatos, conocer la geografía de su zona, a preguntarle a la gente y convencerlos de que dieran la información. Ahora estudia con la expectativa de conseguir otro empleo mejor y hacer algo en el día.

Un joven de 17 años que estudia el 2º grado de secundaria trabaja desde niño en el taller de reparación de línea blanca de su padre, a pesar de que nunca le ha gustado esta actividad. Aprendió a reparar lavadoras, planchas, licuadoras, refrigeradores y otros

aparatos electrodomésticos. Sabe además, de electrónica, desmontar y volver a armar aparatos, tratar a los clientes y apoyar en la administración del negocio. Se encuentra en espera de su certificado, sin embargo, para irse de judicial, que es su “anhelo desde hace mucho”.

Finalmente una joven de 18 años de 3° de secundaria, trabaja ayudando a su madre en un restaurante. Sólo lava platos las cinco horas que trabaja y dice que aprendió muy poco de ese trabajo ya que la monotonía, es la característica. También se empleó en el censo, por lo que aprendió a llenar la solicitud del empleo, seguir las instrucciones que les dieron en un curso de capacitación, tratar a la gente y llenar los formatos. Requiere su certificado para seguir una carrera, aunque no sabe todavía cuál estudiar.

De manera conjunta, esta experiencia laboral les permite desarrollar un saber hacer y habilidades abstractas, de carácter cognoscitivo como: clasificar, analizar, sintetizar, describir, relacionar, entre otras. Asimismo, permite el desarrollo de recursos para la convivencia y dirección, de grupos: hablar en público, organizar personas para diversas actividades, comunicarse. La formación *desde* el trabajo, de lo que se sabe sólo como punto de partida, permitiría un gran desarrollo y apropiación de otro tipo de conocimientos. Estos conocimientos desarrollados a partir del trabajo hacen de este ámbito un espacio promisorio de formación, pero que no queda al margen de ser un espacio de desventaja laboral, ¿con qué se complementa para agregar a esta lista la capacidad de defensa de sus derechos civiles, laborales, de género?

En términos pedagógicos los *recursos negados* implican el desconocimiento del sujeto pedagógico, pocas posibilidades de recuperación en las estrategias didácticas y exclusión al no posibilitar la participación a partir de los recursos sociales con que se cuentan estos sujetos. El paso del reconocimiento del agente social, es decir con condiciones socioculturales específicas, al agente pedagógico, es decir en situación de enseñanza y aprendizaje, y su regreso es tarea fundamental de la EBPJA. Situarse sólo en uno de los dos polos no ha mostrado su eficacia; se trata de un circuito dinámico de ida y vuelta permanentes.

3.3 Aprendizaje en el trabajo y la enseñanza escolar

En esta relación existen tres problemáticas: en primer lugar, prevalece la lógica del conocimiento formalizado y academicista; en segundo lugar existe la división tajante entre la escuela y el trabajo, entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, entre saber hacer y saber pensar como si fueran ámbitos perfectamente independientes, cuyas relaciones pedagógicas posibles tienen que ser asignaturizadas (Carbonell, 1995: 210) a riesgo de no ser certificadas; y, en tercer lugar, es necesario resaltar que se trata de lógicas de aprendizaje juvenil, es decir, son lógicas con sujetos: los “jóvenes pobres sufren una doble estigmatización: como <<jóvenes>> reciben las atribuciones ya señaladas [peligro, amenaza, pasión, belleza, erotismo, vigor, ímpetu temerario, promesa y esperanza] y como <<pobres>>, son reducidos a la falta y a la carencia” (Messina, 2001:405), sus tiempos son otros y sus propósitos también.

En las clases observadas no identifiqué ninguna alusión a los conocimientos producidas en el ambiente laboral, las maestras dijeron que en sus trabajos, los alumnos “hacen cosas pero no piensan, eso se hace en la escuela”. Lo que emerge de esta concepción es que los alumnos no son considerados como poseedores de recursos como se observa en las siguientes entrevistas a docentes

Ma.. La mayoría son jovencitos, son niños que han rechazado en las escuelas de aquí alrededor y tienen muchos problemas de conducta, familiares, pandillerismo. La mayoría tienen muchos problemas. Los alumnos aquí no saben a lo que vienen, son un problema.

P. ¿Y en el aula?

Ma. Es muy difícil, no saben estar, no saben respetar, no saben aprender (Maestra de secundaria).

Los recursos, continuando con Giddens, se producen en interacción, por lo que estos jóvenes construyen también formas de comportamientos en espacios particulares. ¿Saben estos jóvenes “comportarse” en el ambiente laboral? ¿Su comportamiento en el trabajo está mediado por el pago solamente? ¿Cuáles son las relaciones posibles entre disciplina laboral y disciplina escolar? Una posible explicación se encuentra en sus trayectorias de exclusión y maltrato escolar, que han llevado a interiorizar formas de

presentarse como “desastrosos” y tal vez a la posibilidad de negociar en la escuela las reglas y sanciones, cosa que difícilmente sucede en el trabajo. Fundamentalmente estas familias pueden vivir sin la escolaridad, pero no sin el empleo remunerado que imprime características al comportamiento de los jóvenes en ambos contextos, el laboral y el escolar.

Otras formas de apoyar a los alumnos son de buena intención, pero de igual forma no reconoce las potencialidades de los jóvenes

Aquí vienen reprimidos, hablan mal. Pero cada maestro en su salón debe trabajar con su grupo. Tiene que manejarlo concientemente, decirles qué tienen que hacer para su vida futura, enseñarlos a aprender, ellos no saben, no tienen las herramientas, viven mal en su casa, en la calle, no saben estar en la escuela, hay que enseñarlos, guiarlos como niños (Maestra de secundaria).

Estas concepciones, que se confirman con lo señalado en el apartado de las visiones que tienen los maestros acerca de los alumnos, definen las relaciones pedagógicas en el aula. Si bien parece ser un rasgo de todos los niveles educativos, en este caso resulta particular por las características de los programas y las condiciones de estudio de los jóvenes. Una de las premisas en que se ha basado la educación de jóvenes y adultos es la necesidad de que los conocimientos se basen en los saberes y experiencias de los adultos; sin embargo, la recuperación del sujeto como una persona que sabe, no se limita sólo a la cantidad de conocimientos, sino a la forma en que los ha adquirido, a las habilidades que ha desarrollado en sus procesos de aprendizaje, en este caso, de un aprendizaje en el campo laboral. Como lo señalan Ávila y Waldegg (1997:41), “no se ha logrado traducir la experiencia en situaciones didácticas ni tiene el lugar que le corresponde en textos y materiales”.

Lógicas diferentes del aprendizaje laboral, no necesariamente son opuestas a las lógicas del conocimiento académico. Las herramientas cognitivas pueden ser usadas en las actividades didácticas: la posibilidad de clasificación de los estados del país, la reflexión argumentada de temas, el análisis, tienen amplia posibilidad de uso pedagógico en el aula, pero es una tarea por hacer.

Las clases transcurren, de manera general, a través de la exposición del docente, el dictado, las respuestas a solicitudes precisas del maestro, las respuestas a cuestionarios y, escasamente, exposiciones por parte de los alumnos. Los maestros saben de las actividades

laborales de los alumnos, pero no se les concede todavía un valor pedagógico en su proceso de formación. Una explicación está en la propia falta de formación de los maestros, de herramientas pedagógicas que permitan el desarrollo de estrategias didácticas que alteren los tradicionalismos, que reformulen los procesos de enseñanza y aprendizaje y que miren la propia práctica docente en orientación abierta y flexible. Ciertamente, esto no se logra sólo en la relación maestro-alumno, sino en la propuesta educativa general, los materiales, y las formas de evaluar y gestionar los procesos. Otro tema son los contenidos que les da su vida y su trabajo. Por ejemplo, se deja de lado la situación de migrantes de algunos y el interés de viajar por México para el tema de la geografía del país; no se recupera el cúmulo de conocimientos acerca de las plantas de uno de los jóvenes entrevistados, en la clase de naturales, etc.

Trayectorias de escolarización y trayectorias laborales no ocupan un lugar importante en el proceso de formación. El desencuentro entre estas experiencias y la lógica en que se desarrollan la educación básica camina por lugares diferentes, este desencuentro es negación expresada en el no reconocimiento de lo que los jóvenes conocen; es también contraposición al imponer formas verticales de enseñanza y aprendizaje que no abren diálogos con otras formas de aprender que, a partir del contacto con los jóvenes, encontré que son muy amplias, por ejemplo, el desarrollo de recursos cognitivos a partir de trabajos específicos, el trabajo colectivo posibilita el desarrollo de recursos para la vida en comunidad que no se promueve en la escuela. Para avanzar en la interacción de estas trayectorias con las interacciones pedagógicas en EBPJA se requiere formación de educadores abierta a la relación pedagógica en su conjunto y no sólo a al manejo de contenidos o materiales didácticos, que son en sí ya un campo importante; se requiere alterar los procesos pedagógicos y re-conocer otros espacios de formación, en donde la escuela comparte su función educadora, y rebasar la concepción del educando como un sujeto en carencia. Es en estos aspectos en donde de puede abrir un diálogo entre prácticas sociales y pedagógicas que den contenido a la *flexibilidad y relevancia* y no centrar la primera sólo en horarios abiertos y la segunda en productos, sino en la concepción total del vínculo pedagógico.

3.4 Capacitación para el Trabajo

La capacitación para el trabajo ha sido, por muchos años una actividad más de las instancias gubernamentales que brindan educación básica. Su operación es independiente de los cursos de alfabetización, primaria y secundaria. Existen tres problemáticas alrededor de estos cursos: la forma de organizarlos que no permite vínculo posible entre ambas actividades como manifestación de la separación tajante entre la formación académica y la formación para el trabajo; el reconocimiento de los recursos simbólicos, afectivos e instrumentales, que les brindan a las personas; la poca relación que tienen con una formación integral para el trabajo; las relaciones débiles con la satisfacción de necesidades laborales de las personas jóvenes y adultas. Se trata, como lo señala Pieck en relación con los cursos de educación comunitaria, de

cursos aislados con utilidades diferenciales que satisfacen necesidades personales y que difícilmente logran impactar favorablemente las economías familiares y de desarrollo de la comunidad [y que] termina cumpliendo una importante función en términos macrosociales: refuerza la legitimación y la presencia del Estado por medio de una actividad educativa que satisface algunas de las expectativas de la población (1996: 324).

El trabajo de campo desarrollado en las Misiones Culturales en zona rural, de manera referencial, y en zonas urbano marginales, permitió constatar diferencias básicas y elementos en común. En lo común, puede encontrarse que son espacios gubernamentales, que separan los cursos de capacitación para el trabajo de la educación básica, léase alfabetización, primaria y secundaria, que son operados con lógicas administrativas que privilegian el eficientismo y las actividades burocráticas, que son atendidos por profesores normalistas, en el caso de la educación básica, y por profesores formados en alguna especialidad sin credenciales de educación básica o media superior; asimismo en ambos casos se cumplen otras expectativas de nivel afectivo, de grupos o, en palabras de Medina (2000: 108) se “configuran agregaciones de nivel simbólico” que satisfacen otro grupo de necesidades personales y colectivas.

Una de las diferencias centrales encontradas se refiere a las formas en que se ubica la relación escuela comunidad. En el trabajo del medio rural que realizan las Misiones Culturales con carácter itinerante, es posible encontrar rasgos de una educación comunitaria o de desarrollo comunitario, en donde se conjugan tres elementos centrales: la detección de

problemas o necesidades comunitarias, la participación de la comunidad y la visión de liderazgo de los jefes y maestros de la Misión a pesar de que los recursos son insuficientes y de que éstos también sobredeterminados por las lógicas administrativas que no comprenden el carácter del trabajo, y exigen desde las instancias centrales, actividades y logros que poco tienen que ver con las exigencias comunitarias.

En talleres como el de albañilería, se elaboran lavaderos para abandonar el lavado en piedra, ante la contaminación de los ríos y la falta de agua, permitió resolver un problema e integrar a hombres y mujeres en una experiencia común de colaboración. El taller de cultivo de hongos zetas permitió conocer las condiciones de su producción, la elaboración en la cocina, pero no llegó a la comercialización; intervinieron más hombres que mujeres en esta actividad. Otra actividad importante fue la nomenclatura de las calles; requirió el trabajo en barro de las placas, el contacto con las autoridades municipales con los planos del lugar para la ubicación y la participación de hombres y mujeres en la actividad. Un taller que llama la atención es el de carpintería. Siendo una actividad culturalmente definida para hombres, estaba formado por un grupo muy grande de mujeres y con un maestro hombre al frente; se hicieron muebles para el hogar y para la escuela, para uso propio y no para la comercialización; El maestro y el jefe de Misión señalan que dos de las razones importantes que explican el éxito del taller, fueron el trabajo de difusión o convencimiento con la familia en su conjunto: esposo u hombres de autoridad en la familia, las mujeres y los niños; apoyar a resolver problemas muy precisos: hacer camas, un podium para la escuela, trasteros, mesas; y, el respeto absoluto a las mujeres que asistían al taller por parte de los hombres encargados. También hay talleres de actividades recreativas, se hacían columpios para los niños, de corte y confección, bordados y tejidos, primeros auxilios y la especialidad de actividades industriales. Ésta última es muy reducida en la medida que sólo se realizan actividades relacionadas con la comida como buñuelos, conservas de frutas y verduras, asisten sólo mujeres y tienen poco impacto como resultado de los hábitos de alimentación y consumo que hay en la comunidad.

Convivían estas actividades con acciones gubernamentales dirigidas a población rural y en condición de pobreza como Progresá. Algunas de las alumnas tenían hijos con becas de Progresá y lo comentaban durante las clases como una buena forma de apoyar sus ingresos familiares. Otras asistían a actividades del DIF para la compra de telas a bajo

costo, y para usarlas en el taller de Corte, a pesar de que su venta estaba condicionada a tomar el curso de Corte que daba el DIF. Por supuesto estas instancias no tenían relación entre ellas en la comunidad: se alteraban sus horarios, la gente aprovecha recursos de una y se va a otra, y se vive, a decir de una maestra una “competencia desigual, pues el DIF les regala máquinas de coser y nosotros no tenemos, tienen que ser prestadas por la comunidad” pues son las Misiones las que operan con menos recursos para el desarrollo de los cursos. Esto baja su matrícula y se tiene que enfrentar la lógica administrativa de cumplimiento de metas, elemento de identificación con los cursos de capacitación para el trabajo en zona urbano marginal: es el maestro o el equipo en el campo el único responsable de la falta de matrícula. Es importante señalar que la población asistente es joven y adulta, más mujeres que hombres ante la expulsión que hace la pobreza hacia Estados Unidos en busca de mejores oportunidades para la población masculina.

En la zona urbano marginal los cursos tienen otra dinámica, otro concepto ligado a actividades culturalmente para la mujer y con limitada visión de satisfacción de necesidades e intereses para el trabajo y para la comunidad. Se ubican en actividades manuales, florería, corte y confección y cultura de belleza, que apoyan la economía familiar, y taquimecanografía, desfasada completamente de la informática. Durante la estancia en el trabajo de campo se pudo constatar que asisten solamente mujeres jóvenes y adultas. Los impactos a nivel de empleo son muy limitados pues son pocos los casos de alumnas que se han empleado en el área que se han formado, aunque sí existen, incluso quienes han puesto su propio salón de belleza.

El propio concepto en que se desarrollan y el casi nulo apoyo de recursos materiales hacen estos cursos poco atractivos para la comunidad. Taquimecanografía por ejemplo, se atiende con máquinas mecánicas de escribir que las propias alumnas deben llevar. Aunque una de sus demandas más importantes es aprender computación se introducen contenidos de secretariado y contabilidad: hacer formatos de oficios, cartas, son algunas de las actividades realizadas. Es importante señalar que las alumnas hacen una suerte de “trabajo social”, ya que al terminar van a empresas a cubrir horas, pero con poco apoyo de las dos partes. De la escuela y de las empresas, algunas, señala la maestra, terminan haciendo actividades como “servir café, aseo o mensajeras gratis” No es gratuito que el curso se cerró por falta de matrícula en el siguiente ciclo escolar y la maestra que estaba con el

“Jesús en la boca” cuando se realizaron las entrevistas, efectivamente fue movida de su lugar de adscripción.

Corte y confección es un taller especial. La gran capacitación de la maestra y las actividades que realiza, como el desfile de modas, permite satisfacer necesidades de la familia entera, ropa para las niñas y niños elaboradas por la madre, para el esposo, de las abuelas para los y las nietas y ropa de moda elaborada por las jóvenes para ellas mismas. Ropa de noche, vestidos de novia, deportivos, de casa, típicos, son sólo algunas de las cosas que hace un grupo de 25 mujeres con su maestra y que no son comercializadas, ni suficientemente reconocida por sus propias autoridades educativas. Las jóvenes de secundaria se interesan poco por estas actividades de su propia escuela, pues ya tienen o han tenido otro trabajo y prefieren “en lugar de hacer la ropa, comprarla”. Para ellas estos cursos no cubren en nada sus expectativas laborales, pero sí para las mujeres amas de casa que encuentran en estos talleres la posibilidad de trabajar para apoyar la economía doméstica.

En las entrevistas los jóvenes demandaban cursos de oficios, fundamentalmente mecánica, electricidad y soldadura, campos de interés ligados a sus trabajos actuales que la escuela no está en condiciones de abrir, por la carencia de infraestructura, pero también porque no se encuentra en el concepto social y pedagógico de los cursos de capacitación.

En el ámbito urbano marginal existe mayor limitación para estos cursos de capacitación para el trabajo, las formas de concebirlos y organizarlos, la falta de recursos y de vinculación con los procesos comunitarios, explican en buena medida, el proceso de baja en la matrícula que tiene en esta zona. El propio concepto de los programas es interesante en esta comparación. Las Misiones Culturales nacen itinerantes, para zonas rurales y con énfasis en los procesos comunitarios (Supra. Cap. III), mientras que los programas de CEPLAS, nacen a semejanza de la escolaridad, al margen de los colectivos y necesidades comunitarias y centrados en manualidades dirigidas a las mujeres. Hacer lavaderos, nombrar las calles y elaborar muebles para la escuela con la participación de hombres y mujeres de la comunidad, permite constatar los contactos de las Misiones con los problemas comunitarios y la población; lo hacen sin embargo con fuertes limitaciones debido a las carencias materiales del programa y por la lógica de gestión que subordina las actividades comunitarias a las lógicas administrativas. Los cursos de capacitación para el

trabajo de los CEPLAS, no se dirigen a los hombres y no se proponen atender problemáticas particulares de la comunidad; comparten con las Misiones la falta de apoyo material y la sobredeterminación administrativas.

4. Experiencias de exclusión escolar

Todos los alumnos han estado en la escuela; los tiempos van desde sólo unos meses hasta la primaria completa y la secundaria completa. Las razones de las salidas son diversas: imposibilidad de los padres de seguir manteniendo los gastos de la escuela, problemas familiares, fundamentalmente separación o problemas de los padres, problemas administrativos reprobación y maltrato por parte de los docentes. Llama la atención que este último es un elemento constante y va desde los golpes, los regañíos, las amenazas, hasta el uso de las evaluaciones como medio de agresión y exclusión de los alumnos.

Los alumnos de primaria dejaron la escuela en los primeros grados, 1º, 2º y 3º y la iniciaron a los 8 o 9 años. De los alumnos de secundaria terminaron la primaria todos en escuelas regulares, y sólo cuatro –las tres alumnas y un hombre- pasaron directamente a la escuela de EBPJA; no se incorporaron a la secundaria regular por maltrato de una maestra o por problemas económicos y familiares. El resto, es decir, siete alumnos, cursaron algunos años de secundaria: cuatro se quedaron el primero, uno en segundo y dos alumnos terminaron el tercer grado.

4.1 Trayectorias desconocidas

Existen *trayectorias desconocidas por la organización escolar*. Incluso hay alumnos que ya habían cursado el primer año, y hasta el segundo y tercero de secundaria en una escuela regular y ello no significó el reconocimiento de lo que sabían, tuvieron que iniciar desde primero:

Ao. *Yo estudié hasta segundo año pero reprobé una materia y no tengo boleta. Tuve que estudiar desde primero otra vez. Pero aquí, como ya me sabía todo, estábamos ya nada más de puro relajó, ya ni me daban ganas de venir (Alumno de secundaria).*

P. *¿Fuiste a otra escuela antes que aquí?*

Ao. *Sí*

P. *¿Hasta qué año te quedaste?*

Ao. *Hasta 3°*

P. *¿Y volviste a empezar desde primero aquí, por qué?*

Ao. *Porque en mi primero de secundaria me fui a "extra", y entonces me hicieron el extra y lo pasé pero hubo cambio de director, le pedí mis constancias pero me dijo "no sabes qué déjame tomar el ritmo de esta escuela y ya después yo se las doy" Me las dio después ya cuando estaba en segundo pero en tercero me fui a otro "extra" [...] porque me ponía muy nervioso en los exámenes y me dijo el maestro "No, ya no la puedes presentar en tu grupo" Y entonces me vine aquí. Cuando vine yo quería entrar a tercero pero me faltaba la constancia de mi "extra" se la pedí al maestro pero me dijo que no podía porque tenía mucho trabajo. Y por eso ya, ya no iba a perder más tiempo y dije mejor me meto a primero y ya sólo son seis meses (Alumno de secundaria).*

Dos de los alumnos entrevistados prácticamente han hecho dos veces la secundaria pues llegaron hasta 3° en el sistema regular y entraron desde primer grado a este sistema. No existen mecanismos de evaluación para acreditar lo que saben, se sobrepone la exigencia administrativa de papeles y estos jóvenes vuelven a iniciar desde primero. Según las entrevistas esto puede derivar en varias situaciones: se les hace todo más fácil y pasan bien los exámenes; se aburren y platican en clase, no hacen la tarea, llegan tarde, se salen de clase, y terminan por ser calificados como indisciplinados; o bien, "desertan". En otras ocasiones aunque presentan documentos, los alumnos han perdido los conocimientos por desuso, así que el tiempo transcurrido entre ser expulsados o abandonar de la escuela y su ingreso a esta alternativa, puede anular las credenciales, poniéndolos de nuevo ante la situación de volver a empezar

Aquí un requisito es que si no presentan un documento que acredite que ya cubrieron algún grado, pues no pueden pasar a otra etapa. El problema es que vienen con una boleta de 5° año y no saben ni leer, ni sumar, ni restar mucho menos las tablas de multiplicar (Maestra de primaria).

Esta situación no es exclusiva de estos jóvenes, es decir, que los conocimientos no se corresponden con el nivel esperado por el documento formal que presentan o por los niveles educativos que han alcanzado. El estudio de Santos en telesecundarias tiene como uno de sus hallazgos que los jóvenes de estas escuelas tienen un promedio menor al 10% en

habilidades de comprensión lectora y de razonamiento matemático de acuerdo al estándar del currículum oficial, y que la telesecundaria es ineficiente en compensar esta desigualdad (2001). En este caso también se presenta la falta de eficacia de niveles anteriores, pero destacan las pocas alternativas que brinda la escuela para compensar esta diferencia. Por el contrario, estos jóvenes tienen que invertir mayor tiempo para compensar las desigualdades. De igual forma, por desuso o por no tener el documento los alumnos entran en condición de desventaja, y la escuela y sus procesos no incluyen alternativas de reconocimiento de lo que ya saben y lo que ya han acreditado, que como se señaló arriba, no tienen una relación lineal, ni significan lo mismo.

En la generalidad de los entrevistados el paso por la escuela marca en gran medida su estancia en la EBPJA, ya sea porque su experiencia anterior los lleva a considerar mejor esta escuela por los tiempos y el trato de los maestros o porque este conocimiento de la escuela regular los lleva a interesarse por una estructura y organización escolar similar a donde estudiaron: recreo, inglés, talleres, más horas, otro edificio, más maestros, etc. Los diferentes procesos de exclusión escolar dejan en ellos fuertes experiencias que impactan su propia concepción como alumnos, el deseo de ser mejores que en las otras escuelas, la necesidad de tener una mejor relación con los maestros. La falta de reconocimiento, tanto administrativo como referido al manejo de contenidos, es ya una manera de despojar a los sujetos de sus trayectorias, es una manifestación de exclusión de lo que se sabe. En este punto radica una falta de calidad de los procesos y no sólo de los productos. Una educación de calidad debiera también reconocer a los sujetos y sus experiencias, como lo señala otra de las premisas de la educación de adultos. El reconocimiento de las trayectorias, es una arista de la calidad educativa.

5. Extras simbólicos: síntesis de intereses, necesidades y deseos

La estancia en la escuela es apenas una de las múltiples manifestaciones de los proyectos de vida los jóvenes y adultos; representa un medio para construir mejores funcionamientos en la vida y en los deseos. Los funcionamientos se refieren a las formas de estar mejor en la vida a través de valoraciones y utilidades que los sujetos asignan a los diferentes ámbitos en que se desenvuelven y sobre todo a las formas en que están en ellos y a lo que estas estancias producen en las vidas de la gente (Nussbaum y Sen, 1996).

Una de las premisas en que se ha movido la EBPJA es que debe basarse en las necesidades e intereses de los alumnos. Las necesidades se conciben, en la mayoría de los casos, sólo desde la carencia y no desde su potencia; mientras que los intereses se conciben en términos operativos e instrumentales. En este apartado intento argumentar en dos direcciones: que no hay una separación tajante entre lo instrumental y lo simbólico y que los usos de los procesos y productos de la estancia escolar, varían constantemente. Apuntan direcciones diversas, que se mueven en los universos simbólicos de los jóvenes pobres y que rebasan en mucho la satisfacción de necesidades como comer, vestir, o en todo caso cada una de ellas tiene un *extra simbólico* como vestir, pero de cierta forma, comer ciertas cosas, trabajar en ciertas condiciones.

Con el fin de argumentar en esta dirección, organizo este apartado diferenciando las necesidades, como carencia y potencia; y analizo las motivaciones o deseos y las razones o fundamentos, como los “registros reflexivos, la racionalización y la motivación de la acción como conjuntos de procesos inmanentes” (Giddens, 1998). Es decir, como las “comprensiones teóricas” que realizan los agentes acerca de sus prácticas sociales.

Como ya se ha mostrado en diversos estudios (Pieck, 1996; Messina, 1993¹), una de las motivaciones fundamentales es conseguir un empleo o movilidad en el mercado de trabajo, que en su caso está representada por la economía informal. Esta motivación es uno de los aspectos que fundamenta la estancia en la escuela. Los jóvenes reconocen las demandas de la sociedad actual concretada en los requerimientos de los empleos en materia de escolaridad y manejo de habilidades y conocimientos mínimos. Asisten a la escuela ante la conciencia de los recursos con los que se presentan a pedir un empleo. En nueve de los catorce entrevistados se señaló que querían estudiar para trabajar y presentarse con menos desventajas a pedir un empleo

Es que hoy ya está canijo conseguir trabajo y más sin la secundaria (Alumno de primaria).

...
En muchos trabajos ya no están aceptando a las personas sin la secundaria, sin la prepa, sin computación y sin el Inglés. Cada vez está más difícil, máxime la secundaria, es lo que a uno le conviene (Alumna de secundaria).

¹ La autora reporta entre sus hallazgos que entre el 76% y el 100% de los estudiantes consideraron como motivo importante o muy importante “... obtener una mejor ocupación” (Messina, 1993: 100)

...
Si uno pide trabajo aceptan al que tenga certificado, por eso hay que tenerlo
(Alumno de secundaria).

La estancia en la escuela también se fundamenta por la satisfacción de otras expectativas relacionadas con necesidades simbólicas y también con valores como la solidaridad y la tolerancia

Ao1. *Yo quiero trabajar también para comprarme mis cosas.*

Ao2. *Sí, para que no le estén diciendo a uno cosas.*

Ao3. *Yo digo que el trabajo no es malo, así uno decide más ¿no? y se puede estudiar al mismo tiempo*
(Clase de secundaria).

...
Yo trabajo y le doy a mi familia, lo demás es para mí, lo demás es para vestirme yo porque no me gusta que me anden comprando la ropa, luego no me gusta, no me la pongo y ahí la dejo. Me gusta ser más independiente (Alumno de secundaria).

...
Trabajo y me compro mis cosas de la escuela sin molestar a mi familia. Lo que me piden, mis cuadernos (Alumna de secundaria).

El trabajo, para algunos jóvenes, es un medio que satisface otras necesidades como la presentación ante los otros y ante sí mismos: vestirse de ciertas formas, el uso de teléfonos celulares, el acceso a fiestas y bailes del barrio, que exigen el pago de la entrada, la posibilidad de invitar a otros, son aspectos centrales de la vida de los jóvenes. Significa también independencia de la familia, autonomía en la decisión de sus formas de vestir, de los lugares que visitar; en esta medida existe la expectativa de que un empleo da al mismo tiempo independencia y recursos para cumplir el compromiso familiar. Satisface también la necesidad de pertenencia y aceptación a grupos de pares laborales y de grupos de recreación y permite satisfacer los múltiples requerimientos de la escuela: inscripción inicial, pasajes, compra de útiles, uniformes y cooperaciones para los convivios.

Los jóvenes hacen una diferenciación en relación con las razones y deseos de su asistencia a la escuela: manifiestan como razones conseguir el certificado, pero también desean aprender, ser mejor y superarse

P. *¿Por qué vienes a la escuela?*

Ao. *Como porqué, pus para ser mejor, superarme, ¿no?* (Alumno de secundaria).

...

P. *¿Para qué quieres venir a la escuela?*

Ao. *Quiero el certificado para trabajar y también aprender para ser mejor* (Alumno de secundaria).

...

P. *¿Para qué vienes a esta escuela?*

Ao. *Estudiar para saber más y estudiar otra cosa y el certificado para trabajar* (Alumno de primaria).

Ser mejor significa para ellos tener casa propia, manejar contenidos escolares, ganar más dinero, ayudar a la familia. Es en la imagen de sí mismos, como personas y como grupos, en las formas de vida y en sus interacciones en donde se significan palabras como “ser mejor”. Ser mejor hijo, hermano, trabajador, mejor alumno, mejor persona, mejor padre, tener mejor vestimenta, agrandar sus valores, dan contenido a esta frase. Ser mejor desde los roles en que se desenvuelven o quisieran hacerlo, desde las interacciones en que desarrollan sus prácticas cotidianas. El deseo de conocer más, de saber lo que otros saben, de tener elementos para no dejarse engañar, abrir los ojos ante la problemática social, apropiarse de recursos para desarrollarse mejor en su trabajo, en la familia y en la misma escuela, llena de contenido a “*ser mejor*”, “*superarme*”. Indican también inconformidad con el estado actual en el que viven; superación implica, de esta manera, deseo de transformación de las situaciones actuales, futuros menos difíciles y confirma a la escuela como recurso social para el logro de estos deseos.

Asimismo las razones de asistencia a la escuela satisfacen necesidades muy específicas

Como ya le dije, quiero aprender y escribir rápido por lo de calidad total de la empresa. Necesito capacitarme en los cursos de la empresa (Alumno de primaria).

...

Necesito identificar calles, leer croquis que me dan para entrega de mercancía. Luego me mandan lejos. A veces me dan mal la orientación y pierdo tiempo (Alumno de primaria).

Las motivaciones y deseos se ligan con lo que piensan de sus proyectos de vida, como formarse para un oficio, y con ello, comprar casa, viajar, conocer lugares, tener poder, etc. Una gran parte de los alumnos reconocen como interés el estudio de la computación y el inglés como recursos para conseguir empleo o saber “*lo que ya casi todos saben*”. Saben que están al margen de conocimientos y herramientas a los que otros grupos sociales sí tienen acceso; hay conciencia de la carencia y del valor y la necesidad que estos conocimientos tienen. Computación e inglés, son parte central del interés en 12 de los catorce casos, como recursos que pueden permitirles funcionar mejor en la sociedad, ya sean a través del mercado de trabajo o de las aspiraciones de continuar estudiando. En relación con el Inglés, de manera particular, los jóvenes observan una desventaja el no llevarlo como una materia, pues los descoloca ante los estudiantes que provienen de las secundarias regulares.

Otro cúmulo de motivaciones y razones se encuentra en la necesidad de conocer su entorno y no dejarse engañar

Lo que me gusta de esta escuela es, en parte ayudar a mis compañeros. Sería que no estuviéramos tan cerrados en esta sociedad, ya ve que hay muchas cosas que el gobierno tapa y trata de vernos la cara y es lo que a mi no me gusta. Que toda la gente supiera leer

...

Sí, más que nada para que no estemos tan cerrados. Me gustaría que todos mis compañeros, no sólo de aquí, de todas las escuelas, de todo el mundo, que abrieran los ojos y se dieran cuenta que tienen toda la oportunidad del mundo para hacerlo. Independientemente de cómo sea cada quien. Ah, es loco ¿no? Pero así me gustaría que fuera (Alumno de secundaria).

...

¡Ah venir a la escuela me sirve para muchas cosas! Saber mucho, a veces tenemos problemas con tránsito o con la delegación... o muchas veces hay muchos abusivos que abusan de uno, y no se sabe uno defender, no se sabe, lo que dicen los artículos de la ley (Alumno de primaria).

Estas respuestas permiten reconocer un *nosotros* en sus deseos y motivaciones, por eso afirmo que se trata de razones y motivaciones con carácter colectivo y que apuntan a

la flexibilidad sobre los contextos, las posturas de grupos y al conocimiento como recurso para vivir sin engaños.

No todas las motivaciones son de aplicación operativa en sus vidas, existe el legítimo deseo de saber más

A mí me gusta ver un periódico así, las noticias, la Ley del Trabajo, la del Seguro, cosas que se puede uno instruir.

Me gusta la historia, en mi casa tengo muchos libros de esos de bibliotecas, tengo como tres o cuatro y nomás me quedo con las ganas no sé ni lo que dicen. Me quedo igual nomás veo los dibujos que traí. Si yo supiera leer bien sabiera, más (Alumno de primaria).

La estancia en la escuela permite construir recursos, como conocimientos, adquisición del certificado y relaciones, que permiten satisfacer necesidades de diversa índole. Razones, necesidades y deseos se mueven en dimensiones individuales y colectivas, fundamentalmente en grupos de pares y en redes familiares a través de compromisos y relaciones solidarias. Por su parte, los intereses son construidos también en la escuela en interacción con la cultura escolar y sus agentes y son producto, síntesis de expectativas, fundamentos y deseos. De esta manera, intereses significan construcciones producidas en interacción, y la escuela, en esa medida, sigue siendo generadora de intereses y no sólo satisfactora de necesidades predefinidas. Esta escuela de personas jóvenes y adultas debe hacerse cargo de esta responsabilidad social y no sólo considerarse como espacio educativo que parte de las necesidades e intereses, sino que participa social y culturalmente en su producción.

La construcción de intereses y necesidades que hacen los agentes en relación con el conocimiento, no lleva linealmente a ver a éste, como “mero instrumento de adaptación de un organismo a un ambiente que cambia, ni [como] el acto de un ser racional puro descontextualizado en la contemplación” (Habermas, 1990: 199), por el contrario, lo que se ha intentado argumentar en el apartado anterior, es que los intereses y necesidades son construcciones, históricas, culturales, colectivas con referentes diversos, concretos, geográficamente lejanos y simbólicamente cercanos (Carbonell, 1995:21) por la influencia de los medios, pero no se ubican sólo en el plano instrumental de corto plazo y de territorios cercanos.

Por otro lado, los jóvenes y adultos, efectivamente exponen sus razones, ante una u otra expectativas, sin que esto implique racionalización absoluta en la exposición, pero hay fundamentos, claridad en los deseos, apuntan direcciones y se mueven en acciones e interacciones.

Existe un interés frecuente y manifiesto por ciertos temas de conocimiento que no tendrían una aplicación inmediata y operativa. Los sujetos se saben excluidos de un tipo de conocimiento que *otros* saben y *ellos* no. El interés se centra en dos tipos de conocimiento: uno que está en la escuela a través de las materias, y otro de lo que quisieran saber como parte de las exigencias del contexto social y cultural; esto se complementa, con las *formas* de acercarse a él. El primero constata lo que ha señalado Kalman (1999) en términos de que el deseo o motivación de conocer, no siempre es operativo, de aplicación inmediata o mediata, o por lo menos tiene otras aplicaciones como pensar su mundo, encontrar otras explicaciones a los hechos, cuestionar lo dado. En relación con las preferencias de los contenidos, siete de los entrevistados, prefieren Matemáticas, y el resto se divide entre Español y Naturales o ambas, pero todos coinciden en el disgusto por las Ciencias Sociales debido a que es una asignatura “aburrida”. Asimismo, las *formas de aprender*, se explicitan por los jóvenes y los adultos a través de situaciones como las siguientes

Ao. Civismo y Historia como que se me complican más las cosas. Se la pasa uno escribiendo y bueno yo no escribo muy rápido. Como que me desespero y a veces me quedo quieto, Me gusta, me interesan pero no me impongo así, no estoy impuesto a que me acarreen yo tengo mis tiempos

P. ¿Preferirías que te enseñaran a ti solo?

Ao. A veces si y a veces no, eso depende de lo que estemos viendo. Si siempre fuera así, no. Me gusta comentar con el grupo, nos ayudamos, como que no me siento tan solo (Alumno de primaria).

Sigue presente la recurrencia a lo colectivo también en las formas y contextos para aprender, al tiempo que se demanda respeto a los tiempos individuales. El interés por el tema y las formas de enseñar y aprender está ligado íntimamente. Además, como se muestra en el apartado de los estilos docentes, los jóvenes no aceptan sólo la información que se brinda por la vía de la docencia. Indagan, preguntan cuestionan, sin ser siempre escuchados. Están en contacto permanente con ciertas informaciones a través de los medios

masivos y del acceso -aunque limitado- a la red *internet*. El contacto con otras informaciones genera dudas en relación con la información que se maneja en las clases, que muchas veces provienen de libros obsoletos.

Otro tipo de conocimiento valorado es el de otros medios geográficos, el centro de la ciudad, los museos. Conocer otros espacios cercanos fue de mucho impacto para ellos, además de lo que significa salir de su localidad en grupo y compartir una actividad divertida y de conocimiento, ambos aspectos, aunque parece obvio, son muy significativos para los jóvenes: “cotorrear juntos” y “aprender”

El día de ayer se llevó a los muchachos a recorrer el Centro Histórico. Fueron tres grupos de secundaria, primaria y Corte y Confección. Había muchachos que nunca habían visto la Catedral, nunca habían ido al Museo Nacional de las Culturas o al Museo de La Luz, o ahorita a San Ildefonso, que está la exposición de los Mayas, nunca habían ido, estaban muy contentos y sorprendidos. Como dice la maestra que no tienen aspiraciones, pero porque no las han visto, pero si ellos las ven, si ellos presencian esto, pues entonces yo creo que muchas aspiraciones salen por ahí. Muchos muchachos regresaron comentando, y su mundo no se reduce al municipio y su comunidad, hay más allá. Creo que si se cumplió el objetivo ¿no? salir con ellos. Nosotros estamos en busca de que estos muchachos tengan más aspiraciones (Maestra de secundaria).

El relato de esta actividad permite señalar cómo la escuela, a través de sus recursos, muchas veces limitados, posibilita otras experiencias compartidas de aprendizaje, promueve la convivencia y genera más “aspiraciones”, en palabras de las maestras. Conocer, compartir una actividad divertida y deseada se conjugan para satisfacer intereses y deseos muy significativos para estos jóvenes.

El gusto e interés por materias duras, como las Matemáticas tienen que ver con su capacidad de pensar, con la agilidad mental, con una materia que rebasa la exposición y demanda mucha ejercitación, que es lo que a muchos les gusta hacer: participar en actividades y no sólo escuchar, el trabajo en pares.

Por otro lado el disgusto por las Ciencias Sociales tiene que ver mucho con la poca importancia que reviste para el grupo de profesores y los procesos pedagógicos con los que se traban estos contenidos. Para la gran mayoría de los jóvenes, son contenidos aburridos, salvo que se apoyen en películas en donde se vive más la experiencia de romper la

monotonía, que la posibilidad de rescatar el contenido de la película. “Es aburrida”, dijeron, *pero “es como ir a cine”*.

5.1 Comprar certificados y seguir en la escuela

Los jóvenes saben acerca de problemáticas sociales como la corrupción; aún más tienen acceso a ellas, están en su mundo y la consideran como una alternativa. “Apadrinarse”, “comprar certificados” se ligan a la conciencia de una sociedad corrupta en la que ellos tienen posibilidades de satisfacer sus necesidades en corto tiempo

Ao1. Tengo una amiga que es abogada y me da un certificado

Ma. ¿Sí? ¿y sin estudiar?

Ao1. Sí

Ma. ¿Y lo vas a sacar?

Ao1. Sí

Ao 2. A mí el de la prepa con dos mil varos y dos fotos

Ao 3. Pero se queda uno burro, de qué sirve

Ao1. Yo la verdad sí lo voy a sacar. Aquí yo ya reprobé, ya que. Es como en las elecciones ¿no? Todo se vale. Pero sí voy a venir porque aquí se aprende a valorarse a uno mismo (Clase de secundaria).

Sin embargo, se mantiene un significado importante de la escuela como el lugar para aprender y los jóvenes le otorgan un valor, en el sentido de reconocer lo que la escuela les enseña; asimismo el valor contiene los agregados simbólicos que dan los jóvenes, como los afectos, las imágenes, las relaciones de pares, etc. No se equipara certificar con asistir a la escuela, pues se reconocen otros aspectos que les brinda la escuela, al tiempo que reconocer otras formas de satisfacer sus necesidades. De cualquier forma, los jóvenes se ven tocados por las problemáticas sociales. El problema es que encuentran en ellas alternativas reales que les son funcionales. La corrupción como alternativa tiene implicaciones sociales para la constitución de la sociedad, constituye recursos sociales de la juventud y satisface necesidades a corto plazo que esta escuela no puede cumplir.

6. Campo de los valores: aceptación y rechazo

Las interacciones pedagógicas se realizan con una relación directa con el campo de los valores. Los jóvenes viven y resaltan los valores en la escuela, pero cuestionan y demandan otros más equitativos. Entre los valores que viven en la escuela la solidaridad, confianza y lealtad que se da ante problemas que sufren los jóvenes y son significativos ante las condiciones familiares que viven

Un día me atropellaron y como no tengo teléfono, le pedí a mi mamá que avisara. Todos los muchachos, bueno casi todos los compañeros fueron a mi casa, me mandaban saludar, la maestra también. Yo me quedaba sola porque mi mamá se va a trabajar, pero ellos me visitaban. Es muy bonito convivir con los compañeros. Como que sí me ayudaron a levantarme el ánimo ¿no? No me sentí tan sola (Alumna de secundaria).

...

El maestro me aguantó mucho, estuve con él desde primero. Me aguantó acá mis desastres, me salía de clases, me ponía a cotorrear y no me decía nada. Hasta que un día me acerqué y me aconsejó mucho. Desde ahí le cuento mis problemas y me ayuda, sólo a él le tengo confianza, nunca se los ha platicado a nadie más (Alumno de secundaria).

En este mismo rubro, fue frecuente encontrar respeto entre los jóvenes y las personas más grandes de edad en los grupos. En ambos casos se manifestó el respeto entre los compañeros y el apoyo a través de consejos de los grandes o las formas de comportarse de los jóvenes que para una señora le permitía “mirar en él cómo se porta mi hijo y por qué”. La interacción en los grupos de alumnos de edades diversas podía, en este caso, potenciarse como espacio para el diálogo intergeneracional.

En el grupo de los valores que demandan, existe un reconocimiento de que podrían estar mejor en el tiempo de sus vidas que destinan a la escuela si existieran valores como la justicia, el respeto y la tolerancia en el trato y en la aceptación en sus formas de ser, de presentarse ante los otros (Goffman, 2001). Es en las interacciones en donde esas demandas toman contenido, el trato con la autoridad y con las compañeras de clase, aunados a la condición de género son lugares comunes en la especificación de los valores que señalan

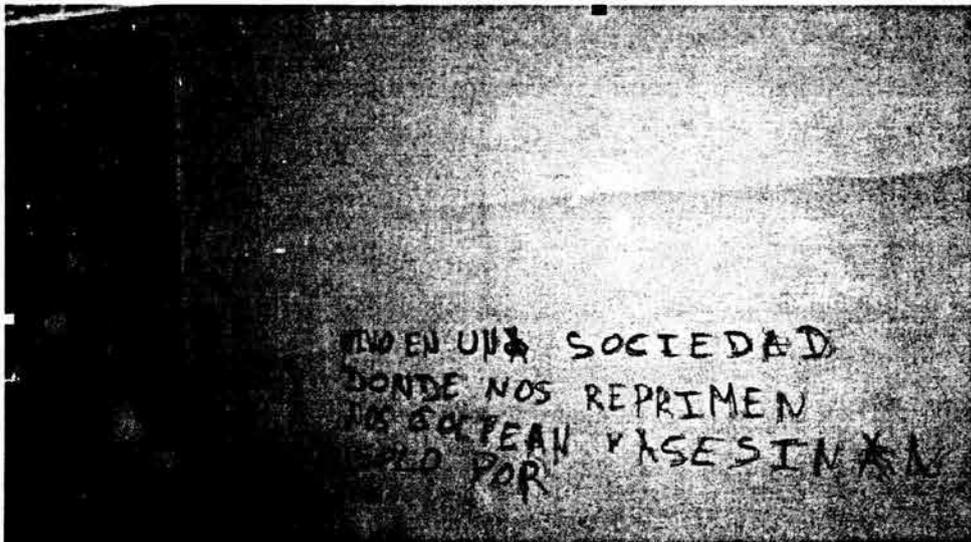
A mí me gustan mis maestros ¿no? Pero creo que podrían ser más parejos en cómo nos tratan a todos, sin preferencias, cómo nos regañan (Alumno de secundaria).

...
Si me gustan las pláticas de sexualidad, pero no todos juntos, por respeto a mis compañeras. Ahí diciendo del condón y viendo penes como que no, a uno de la pena con las compañeras, creo que es una falta de respeto (Alumno de secundaria).

...
No me gusta que me regañen en público delante de todos, creo que podrían llamarnos y acá decirnos en qué la regamos pero no así (Alumna de secundaria).

...
¿Por qué les molesta que nos vistamos así? aprendemos igual. ¿Por qué quieren que seamos como ellos y no nos aceptan como somos? (Alumno de secundaria).

Aceptación y rechazo son sentimientos de la interacción que promueven las posturas en el campo de los valores; de ahí el planteamiento de los jóvenes en torno a su modificación. Tal vez, por la experiencia de agresión en la escuela de procedencia, el trato puede parecer bueno; sin embargo, sí se observaron actitudes como ponerles sobrenombres a los alumnos, exhibiciones o regaños ante el grupo, gritos, etc. Un tipo de agresión es la amenaza permanente de reprobación o expulsión ante actos no deseados por las autoridades. Ante esto algunos jóvenes se expresan de la siguiente manera²



² El letrero señala: "Vivo en una sociedad donde nos reprimen nos golpean y asesinan solo por"

7. Territorios deseados

Un elemento que fue expuesto por todos los entrevistados, sin excepción, fue el deseo de cambiar la escuela desde su espacio físico. Ante la pregunta abierta acerca de qué le cambiarías a la escuela, todos coincidieron en señalar que les gustaría cambiar las instalaciones, primer lugar, y el mobiliario en, segundo lugar. Estas respuestas recurrentes tienen que ver con muy diversas situaciones que los alumnos expresan a través de un deseo de “*estar mejor en la escuela*”

El significado de la escuela como espacio físico tiene que ver con las sedes que “denotan el uso del espacio para proveer los *escenarios* de interacción” (Giddens, 1998: 151). La escuela como sede es significativa para los alumnos en la medida que implica espacio y tiempo de estancia dedicado al estudio. La pobreza física del espacio para una institución educativa, es otra arista de las múltiples manifestaciones de la pobreza de los programas que la gente registra. Se relaciona asimismo con las actividades desarrolladas, la rutina y las actividades deseadas

A mí me gustaría que cambiara el salón y el mobiliario. Hay cosas que son más prácticas. Yo creo que un patio más grande, también los baños más grandes. A mí no me gusta por ejemplo que está la televisión allí. A mí me gustaría tener un aula didáctica o sea, especial. Sería más cómodo, sería más divertido. Ir donde hay un salón realmente para ver la tele, que hay películas o programas o algo así (Alumno de secundaria).

...
Me gustaría cambiar el edificio, que hubiera canchas, que hubiera Educación Física, eso nos hace falta, básquet ball, que jugáramos (Alumna de secundaria).

...
Yo le cambiaría los salones, que no fueran de lámina. Cuando llueve no se escucha, no se entiende a la maestra, perdemos el tiempo y las clases (Alumno de primaria).

...
Mejorar los salones y con eso, estar mejor en la escuela (Alumno de secundaria).

...
A mí me gustaría mejorar los baños, que sean limpios, así no se puede ni entrar, deben estar limpios, ¿somos humanos no? (Alumno de secundaria).

Este interés por la mejora del espacio físico se relaciona con las actividades que desarrollaban en las escuelas de procedencia que “*siempre eran mejores que ésta en el edificio*” y fundamentalmente con actividades ligadas a sus intereses juveniles como practicar algún deporte, hacer bailes, ver programas, etc. Asimismo le adjudican a la pobreza física del edificio el proceso de baja en la matrícula que ellos mismos están presenciando y que no pueden corregir aunque apoyen la difusión

A mí me gustaría un plantel más grande para que hubiera más alumnos, porque por eso que está muy reducido y feo, por eso no hay tanta gente (Alumno de primaria).

Sus deseos de cambiar el espacio físico tienen que ver con fundamentos de corte didáctico, recreativo, con comodidad e higiene. Saben de hecho, que en un mejor lugar su estancia sería diferente y apoyaría mejor su formación. Siempre se argumentó el cambio de edificio ligado a una actividad o relación con sus compañeros, se puede decir que se manifestó un interés por un escenario mejor para las interacciones que establecen y los tiempos de su vida que le dedican. Así, espacio, tiempo, interacción y actividad se ligan a los deseos de mejorar la escuela físicamente.

En suma, los jóvenes presentan razones y deseos contruidos desde diversos referentes simbólicos, desde problemáticas sociales, condiciones concretas de pobreza y pertenencia a colectivos. Las redes familiares, el trabajo y la experiencia de exclusión escolar se presentan como *ámbitos de referencia centrales en la construcción de sus fundamentos y deseos*. Los roles en el interior de la familia y el género son aspectos importantes como fuentes que determinan esta construcción. Los lugares que ocupan en la familia y las relaciones que establecen con las figuras de autoridad habilitan a los jóvenes para la vida y pueden constreñir, de manera paralela, sus posibilidades de formación para la vida.

Los jóvenes construyen significados en relación con: interacciones cercanas como la familia y el trabajo, y con ámbitos simbólicamente lejanos: Éstos se convierten en deseos, fantasías, utopías, expectativas, necesidades subjetivas, que orientan sus motivaciones en la misma medida que lo hacen los referentes señalados en primer lugar. Este segundo ámbito tiene tanta importancia como el primero en el proceso de construcción

de significados. Ahí se encuentra la idea de una vida mejor, de otra calidad de vida, siempre diferente a lo que viven en la actualidad. Se miran en el futuro, tratan de superar su pasado y su presente. Estos se constituyen en los fundamentos de su estancia en la escuela, en sus motivaciones, necesidades e intereses. Por fortuna estos jóvenes pobres tienen muchas utopías.

La escuela como sede implica un espacio físico que condiciona la estancia en la escuela. La imagen de mejores instalaciones tiene que ver con actividades deseadas en la escuela y con el reconocimiento de merecer mejores espacios para una estancia y convivencia más digna. Hay un vínculo entre la construcción de sentido que hacen los sujetos, las propuestas educativas formalizadas, las formas en que se viven cotidianamente y las posibilidades de mejorar su calidad de vida. Se parte de que una educación que apunta a la calidad de vida debe considerar que ésta no es única ni tiene características fijas, éstas dependen de las condiciones de vida de las personas, de sus estructuras simbólicas y de las condiciones estructurales, económicas y sociales, que refuerzan día con día la desigualdad y la pobreza. La EBPJA puede considerar estos ámbitos de la práctica educativa, social, política y cultural de los sujetos y avanzar de la determinación de intereses y necesidades al conocimiento de sentidos y significados de los sujetos.

Los jóvenes, generan tácticas, formas de ser y estar en la escuela, incidiendo con ello en la transformación de los propios espacios, sin que devenga linealmente en transformación a nivel macrosocial de manera inmediata. Sin embargo los jóvenes apuestan por utopías que rebasan la inmediatez, piensan en lo social más allá de su contexto y realizan prácticas sociales con razones, intereses y deseos con carácter colectivo.

El trabajo es un constitutivo de la juventud pobre con baja o nula escolaridad de zonas urbano marginales. Se transforma en experiencia que interviene, a edades tempranas, el ámbito de sus expectativas presentes y futuras de vida, por lo que “incide en el espacio privado, al vincularse con los procesos de reproducción social de los trabajadores” jóvenes y pobres. (Pérez Islas y Urteaga, 2000: 360).

Al mismo tiempo, el trabajo es un espacio promisorio para el aprendizaje, para el desarrollo de recursos cognitivos de nivel superior que incluyen, pero rebasan, el saber hacer y que se contraponen con las lógicas academicistas en que opera la escuela; y socialmente es un campo en que los jóvenes son vulnerables en relación con sus

condiciones laborales. La negación de los recursos provenientes de su práctica laboral desplaza los conocimientos y experiencias del agente educativo al convertirlo en alumno siempre en falta y carencia. Entiendo por recurso un “medio a través el cual se ejerce el poder” (Giddens, 1998: 52), de ahí que ubique como una confrontación importante el desencuentro entre trayectorias laborales y experiencias de exclusión escolar y las lógicas de esta escuela para jóvenes y adultos. Los recursos de estos jóvenes son vastos y pueden aprovecharse.

Los cursos de “capacitación para el trabajo” distan mucho de apuntar hacia la satisfacción de necesidades ligadas al trabajo: pueden, como es el caso de la zona rural, satisfacer necesidades personales y comunitarias, pero en sentido estricto, eso no los capacita para el empleo; pueden apoyar otras necesidades de carácter simbólico, pero hay desfases en relación con los requerimientos que exige el avance en el conocimiento y en la producción. Hay también una desvinculación, en la zona urbano marginal, entre la escuela y la comunidad. Si bien existen indicios para atender problemas comunitarios y cursos para mujeres que apoyen la economía familiar, en la zona urbana y en la rural, los cursos de capacitación para el trabajo, son limitados en sus posibilidades de incidir en la mejora de la calidad de vida de las personas y en su concepto de mujer pues no considera las circunstancias sociales y económicas de las mujeres en el sector rural, -vale también para el medio urbano- no sólo considerándolas amas de casa sino como personas que tienen un rol importante en la vida social y económica de las comunidades (Pieck, 1996: 130).

Consideraciones importantes para avanzar en el campo de la EBPJA son: en primer lugar, el contenido de la *flexibilidad*, centrada en el reconocimiento del agente educativo y la *relevancia* centrada en procesos y no sólo en productos. Estos hallazgos tienen puntos en común con los planteamientos que los jóvenes hicieron en la Mesa Educación y jóvenes en el marco de la Reunión Nacional Preparatoria a la Reunión Subregional de Seguimiento a CONFINTEA V, las demandas presentadas fueron: empleo e ingreso: que el sentido de la capacitación sea la educación, espacios para el uso del tiempo libre y el ocio recreativo, opciones de creatividad, espacios de participación, derechos humanos y valores, adicciones, manejo del cuerpo y desintegración familiar y valoración social como sujetos responsables. No son coincidencias entre el caso estudiado y el grupo que participó con estas demandas, sino de un problema estructural al que hay que dar respuesta.

CAPÍTULO VIII

Interacción alumnos y maestros: espacio fundamental de construcción de significados

El encuentro social (Goffman, 2000) que significa la interacción maestros y alumnos define en gran medida la estancia en la escuela. Implica la tarea fundamental de enseñanza y aprendizaje pero la rebasa; incorpora otras formas de vínculo mediados por los procesos institucionales y por aspectos de carácter estructural tanto de los espacios de EBPJA, como de carácter social y cultural. Los datos empíricos recabados llevaron a plantear este encuentro social como espacio fundamental de construcción de significados en la escuela. Para desarrollar este argumento, en este capítulo me oriento con las siguientes preguntas ¿Qué depositan los agentes en este encuentro? ¿Cómo se construye cotidianamente? ¿qué elementos intervienen en esta interacción? pero, sobre todo ¿qué significa la escuela para los alumnos, cómo la miran, qué piensan de sus maestros, cómo construyen relaciones con ellos, cómo determina esta relación la definición de la situación? Describo quiénes son los maestros de esa escuela, cómo llegaron a este lugar cuáles son sus posturas respecto al servicio que ofrece y cuáles son sus visiones respecto a la población que atienden, asimismo, retomo las visiones de los alumnos respecto de los maestros y las formas de interacción que se producen que denomino *estilos docentes*. Sostengo la hipótesis que en la interacción pedagógica y en los estilos docentes los jóvenes construyen gran cúmulo de significados que permiten permanecer o abandonar la escuela.

1. Los maestros: perfil de formación¹ y situación laboral

En total hay 12 maestros, uno de los cuales funge sólo como director de ambos turnos y cuatro atienden los cursos de capacitación para el trabajo y los siete restantes, los cursos de educación básica.. Su formación es variada de acuerdo a las funciones que desempeñan; así las cuatro maestras que coordinan los cursos de capacitación para el trabajo, y laboran sólo

¹ Este perfil de formación coincide con el perfil que se presenta en la totalidad de los docentes adscritos al Departamento de Educación de Adultos en el estado de México: para mayo de 1999 había en total 2400 docentes de los cuales 819 tenían el nivel de primaria y secundaria; 501 preparatoria o vocacional; 228 una carrera técnica; 416 normal elemental; 329 normal superior, 91 carrera universitaria; en el rubro de otros se ubicaron a 225 docentes (Departamento de Educación para los Adultos, Perfil Académico de los docentes adscritos al Departamento, mayo 1999).

en esta escuela, tienen nivel de secundaria y cursos de especialización en el área que coordinan, Corte y Confección, Comercio y cursos cortos de florería, por ejemplo.

Sin embargo, esta formación, independientemente de los resultados y de la calidad del trabajo en su área, es un problema si quieren subir de categoría laboral, pues para el ascenso, que implica mayor estabilidad económica, se requiere al menos el certificado de bachillerato. Es decir, todos los conocimientos, habilidades, trayectoria en la escuela y en el sistema estatal de educación, no valen ante una norma administrativa. Resulta una presión muy fuerte para las maestras, sobre todo de capacitación para el trabajo, ya que ésta es su única fuente de ingreso.

Para lo que se denomina educación básica, el equipo docente se integra de la siguiente manera: en el turno matutino, existen tres maestras para la secundaria, y en el turno vespertino, dos maestros y una maestra para secundaria, y una docente más para la primaria. Cada turno pertenece a una escuela con nombre diferente pero con el mismo director y las mismas instalaciones. Su formación es la siguiente: cuatro estudiaron la licenciatura en Pedagogía o áreas educativas, tres de los cuales lo hicieron en instituciones públicas como la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Pedagógica Nacional y una en una Universidad particular. Los tres profesores restantes estudiaron en Escuelas Normales del Estado de México; uno de ellos ingresó como docente sólo con la secundaria dando clases en esta misma escuela, aún más es egresado de esta institución, y posteriormente inició sus estudios de Normal. El nivel educativo de los maestros se debe a que una exigencia para atender la secundaria es tener el bachillerato como mínimo, mientras que la primaria la atiende una maestra normalista. Existe una relación entre la formación de los docentes y los niveles que atienden en esta escuela; se sostiene en el supuesto de que a menor nivel que atienden en docencia, se requiere menos nivel educativo; con ello, atender a grupos multigrado heterogéneos en alfabetización y niveles de primaria, paradójicamente, requiere, en las políticas estatales, menos formación.

En relación con su situación laboral, se puede afirmar que tienen mayores ventajas que los asesores voluntarios, pero si se compara con el magisterio de las escuelas para niños, la condición cambia: los docentes trabajan dobles turnos, ya sea en esta misma escuela o en otras instituciones del mismo Sistema Estatal de Educación o en escuelas

privadas, e incluso en actividades no educativas como una tortillería, para mejorar sus ingresos.

Uno de los argumentos de la administración estatal es que el salario se corresponde con las pocas horas que trabajan - en comparación con los maestros de escuelas generales-, es decir tres horas diarias. No se toma en cuenta la gran diversidad de actividades que realizan, además del trabajo efectivo en el aula, por ejemplo las jornadas de difusión, la organización de actividades cívicas y sociales, la atención a grupos heterogéneos que implica un esfuerzo particular, la participación en la organización de las exposiciones que se llevan a cabo a fin de los ciclos escolares, la asistencia a reuniones académicas y el enorme peso del trabajo administrativo que realizan, entre otros.

Su bajo salario los obliga a tener otro empleo, o dos turnos, pues en su mayoría, 9 casos –incluyendo capacitación para el trabajo-, son padres y madres de familia que tienen la responsabilidad de mantener una casa, los estudios de los hijos y los suyos propios. Esta es una diferencia importante en relación con los maestros de las Misiones Culturales quienes sólo tienen ese empleo, aunque comparten condiciones laborales desventajosas.

Existe un solo director para ambos turnos; en entrevista con el maestro señala que esto resulta demasiada carga de trabajo, pues en otros lugares hay un director por turno e incluso por nivel educativo y uno específico para Capacitación para el Trabajo; ello sin embargo, representa para él un doble turno que le permite tener mayor salario. La actividad de dirección, siendo central para una institución educativa, está sobredeterminada por las demandas administrativas que provienen de instancias como la Supervisión, la Coordinación Regional y del Departamento de Toluca. Esta situación no es específica del nivel de educación de adultos, sucede en todo el Sistema Educativo Estatal, pero lo que sí le da una particularidad es el hecho de que no se reconoce la especificidad de la tarea y son tratadas con los mismos requerimientos administrativos de las escuelas generales que en estos casos debiera ser diferente por la modalidad y características de los grupos. Es decir, no existe una forma de gestión específica para esta modalidad educativa.

La labor de dirección por tanto, se aleja de la posibilidad de liderazgo, de la conformación de equipo de trabajo, de la posibilidad de detección de necesidades de la comunidad y de la posibilidad de plantear propuestas de formación para los docentes. No obstante, aún en este reducido espacio, hay oportunidades para el desarrollo de propuestas

colectivas que no son aprovechadas, una de las posibles explicaciones es que realmente se han formado profesionalmente durante muchos años en la práctica de una cultura de autoridad muy vertical, en un trabajo poco colaborativo en donde la posibilidad de construir equipo es casi nula. Durante la estancia en la escuela llamó mucho la atención el trato impersonal entre los docentes y la falta de intercambio de su experiencia.

Esta formación y la situación laboral de los maestros tienen rasgos propios que provienen de la historia particular del magisterio y de la educación de adultos que organiza el estado de México a través de sus propias instancias administrativas, pero comparten algunos rasgos de la situación laboral de otros educadores de adultos que no son concebidos como “voluntariado social” pues tienen plazas de base en este trabajo y muchos de ellos son de extracción normalista.

Así por ejemplo, los educadores de las Misiones Culturales del estado de México desarrollan su trabajo en áreas rurales y presentan condiciones similares en su situación laboral. A pesar de ser maestros federales –los del sistema educativo del estado de México se denominan “estatales”- se encuentran en desventaja en lo relacionado con los horarios ya que trabajan 8 horas divididas de 9 a 13 y de 15 a 18, dadas las necesidades de la comunidad, lo que les impide tener otra plaza en turno vespertino y con ello obtener mayor salario. Por otro lado, se encuentran al margen de programas como la Carrera Magisterial que también es una forma de mejorar su salario y prepararse a través de los cursos que se imparten – en los que por supuesto la educación de adultos no es tratada.

Los educadores que atienden los CEBAS, son normalistas y los que atienden capacitación para el trabajo o especialidades tienen formación diversa pero centrada en el área que atienden, albañilería, carpintería, horticultura y actividades de pequeñas industrias.. En ambos casos no tienen posibilidades de ascender de manera horizontal, es decir, en el desarrollo de su especialidad, como maestro de CEBA o de capacitación para el trabajo. Sólo se puede lograr a través de ascender en la administración como Jefe de Misión o como supervisor.

Con ello se puede constatar que, tanto en la zona urbana como en la rural, la condición laboral y la formación de los educadores de adultos en el estado de México cuentan con condiciones laborales muy precarias y pocos espacios formalizados para la recuperación de su experiencia y su formación sistemática. En este renglón hay una

coincidencia con el contexto nacional cuya política en materia de profesionalización de educadores de adultos es una tarea todavía pendiente en las políticas educativas. Situación que influye de manera fundamental en sus prácticas docentes al desarrollarse profesionalmente en espacios poco gratificantes y al estar siempre en la búsqueda de mejores condiciones laborales, sean privadas o de otro nivel educativo.

1.1 Interacción pedagógica, *lógica de reclutamiento y retención*

Otro aspecto que influye en la relación con los alumnos son las múltiples responsabilidades que se depositan en ellos debido a las características propias del servicio de educación de adultos. En los maestros se deposita, por parte de las figuras de autoridad, coordinadores, supervisores y directivos, la responsabilidad de generar y atraer a la demanda, y, una vez cautiva en la escuela, la aplicación de reglamentos, la función esencial de enseñar, la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos y con ello, la propia existencia de la escuela.

La regla es que los grupos se integren por 25 alumnos, en todos los casos, tanto capacitación para el trabajo como la educación básica. En la escuela de estudio sólo el grupo de Corte y Confección llega a tener esta cifra, pero en los cursos de secundaria los grupos fluctúan entre 20 y 25 alumnos, en la lista de inscripción, pero la asistencia es menor, entre 13 y 15 alumnos. Esta situación, ligada a las actividades de supervisión que vigila los números más que la calidad, es lo que de manera permanente está presente en la escuela como amenaza de cierre. La regla que define la matrícula obligada se usa como un recurso de presión ante la incapacidad de mirar las deficiencias del propio programa educativo que se ofrece a la comunidad.

En todas las entrevistas a maestros constaté la baja en la matrícula en los últimos años, incluso algunos docentes están en esta escuela precisamente porque la baja matrícula fue motivo para cerrar las escuelas de procedencia. La maestra fundadora de la escuela explica así esta situación

Ma. (...) nos pedían que alfabetizáramos fuera de nuestro horario de clases, se podría decir como algo extra, sí, como apoyo a la alfabetización, de convidar un poquito de lo que Dios nos ha dado, de ayudar a las personas. Se formaban grupos, en ocasiones de 20 alumnos y lo manejábamos entre todos los maestros, por ejemplo un día le tocaba a un maestro, otro día a otro y participábamos todos. Ahora, en la actualidad ya está muy difícil, la gente ya no quiere venir, les da pena.

P. *¿Y antes era más fácil?*

Ma.. *Se conocía más a la gente, había más comunidad, ahora ya no. La mayoría eran trabajadores. Ahora le dicen a uno, ya no puedo, no tengo tiempo, ya estoy vieja.*

P. *¿A qué cree usted que se debe?*

Ma.. *A que les da pena o a que las personas que realmente trabajan como obreros, entran sin estudios; entonces ellos mismos vieron la necesidad de que deberían tener conocimientos de escritura y eso y ellos mismos buscaron la forma de salir adelante y vinieron aquí. Ahora los trabajadores ya deben saber leer y escribir y si no ya no les sirven. Entonces ahora las personas que no saben leer y escribir son pocos campesinos, amas de casa.*

Otra diferencia es que antes eran más hombres, podían venir, ahora ya no, ya son más mujeres y hay más problemas (Maestra fundadora de la escuela)

Llaman la atención los argumentos ligados a las necesidades del trabajo y género como cosas del pasado, cuando se ha constatado en el trabajo de campo que son aspectos altamente ligados a las necesidades e intereses de los alumnos actualmente. De la misma manera, el género se destaca más como un problema relacionado con las limitaciones que tienen las mujeres como responsables del hogar, que como una posibilidad de crear grupos especializados desde ellas y sus problemáticas y aspiraciones. Asimismo, la falta de referencia a la edad de los alumnos, pues ahora son más jóvenes quienes tienen baja escolaridad, resulta una ausencia importante. No resalta en ninguna de las entrevistas la referencia a la falta de relevancia de los servicios que se ofrecen como explicación de la baja de la matrícula, ¿los maestros no cuestionan los programas, los libros, su propia práctica? El problema está puesto en la población y no en el servicio que se ofrece, aún más, en una ponencia de presentada en el Primer Foro Estatal “La Educación para los adultos en el estado de México” un docente señaló

Anteriormente la gente se inscribía a la educación de los adultos para mantener o conseguir un puesto laboral, actualmente esa perspectiva ha cambiado por el “credencialismo educativo” (Espinoza, 1999: 65).

Credencialismo significa la búsqueda del certificado. Efectivamente uno de los propósitos de la gente al estar en esta escuela es certificar, pero con ello ampliar otras posibilidades de mejora en su vida laboral, familiar, etc. La expectativa de certificación

puede satisfacerse si se liga a la mejora de sus vidas y la condición de ello, es la correspondencia entre manejo de conocimientos y certificación.

Dadas las condiciones de este servicio educativo, es decir que la población acude, en su mayoría, por llamado de la escuela casa por casa, en los maestros se deposita la responsabilidad de que exista matrícula y que los alumnos logren certificarse. Con ello el maestro es responsable de la propia existencia de la escuela que significa un lugar de trabajo, como lo muestra la siguiente entrevista

Ma.. Estamos cada año con el Jesús en la boca, por qué, porque no hay alumnos y en una primaria o secundaria general llega y está su grupo [...] al contrario, los rechazan, y aquí no.

P.. ¿Pero, cómo hacen la difusión?

Ma. Sí hacemos, este... esta fecha hicimos desde junio y nunca hacemos desde junio siempre hacemos agosto, y ahora hicimos junio, julio, agosto y septiembre, octubre, anduvimos y a pesar de eso no.

Hacemos con carteles, volantes, en papel también vamos a pegar a todos los barrios, aquí en la cabecera o sea a diferentes lados vamos, con el presidente le pedimos ayuda, que nos pinten las bardas, y hacemos mantas, y no.

P. ¿Y por qué con el Jesús en la boca?

Ma. Pues si no cubrimos los grupos nos mandan a otro lado. Yo en este caso que no llenara mi grupo, que es el requisito de 25 gentes, pues ya el supervisor me ubica en otro lado. Yo digo que si nos apoya porque con el simple hecho de no decirnos ya no hay trabajo... pues más que nada no sabemos el lugar a donde nos mandan, más lejos de donde vivimos, más tarde o más temprano. (Maestra de taquimecanografía).

Esta situación se relaciona con las malas condiciones laborales de los docentes e interviene fuertemente en la interacción maestros y alumnos, ya que los maestros salen a buscar a su alumnado y tratan, a su manera, de mantenerlo. La inestabilidad laboral es una constante que nos se mira cuando se comparan las condiciones laborales de estos educadores con los del voluntariado. La relación número de alumnos y el empleo, construidas desde las políticas educativas, hace que una parte del trabajo docente se realice con la lógica que puedo denominar de *reclutamiento y retención* que significa la interacción pedagógica como espacio de convencimiento al alumno; se convence desde las “oportunidades que puede tener al estudiar”, promesas de “tener mayor flexibilidad” en los

procesos, menor tiempo dedicado a estudiar, “obtener certificado a corto plazo” y anunciar que “nunca es tarde para estudiar” como lo señalan las mantas de difusión. Estos aspectos deberán ser cumplidos en las prácticas cotidianas a riesgo de que los alumnos se vayan. Otros llegan por sí mismos, pero la labor de retención es permanente. Las políticas depositan la responsabilidad en los docentes y éstos en los alumnos o posibles alumnos que “ya no quieren estudiar” pero no cuestionan de manera directa las características pedagógicas del programa.

1.2 Contornos de la práctica docente: más allá de los contenidos académicos

El vínculo pedagógico inicia cuando los individuos saben que han entrado uno en la presencia del otro, en este caso el trabajo de uno, el maestro, depende, de la existencia del otro, el alumno; el vínculo pedagógico se construye a través de la copresencia (Goffman, 2000) que implica formas de presentarse en situaciones específicas y demandas de unos hacia a otros, sean éstas dichas verbalmente o a través de otros lenguajes. En la interacción pedagógica los alumnos deben asistir, en ciertos tiempos, participar en lo que se le señala y de la forma en que se le señala, comportarse como se les indica, deben aprender, pero de cierta forma y deben aprobar. Los maestros, por su parte, dicen que deben enseñar, hacer cumplir las reglas y desempeñar otros roles como mamás, papás psicólogos, amigos, consejeros, etc. En este marco de demandas por parte de los alumnos y sus situaciones de vida, los maestros se preocupan por ellos más allá de los procesos de aprendizaje de contenidos, se preocupan, y se ocupan, de su asistencia, de sus problemas

Un maestro se vuelve confidente, amigo, se vuelve hasta papá de ellos si usted quiere, porque es un regaño. Yo batallo más con los jovencitos que tengo, que con la gente adulta definitivamente, pero hasta ellos vienen. Pero a veces dice uno “tengo que dar mi tema y a la hora” y estoy sobre el reloj. Ni modo ¿no? si no puedo dar mi tema, pues no quería pero lo escucho y les digo ¿quieren platicar? Y pues agarra uno y a platicar... y empiezan a platicar sus experiencias. También me dicen “Maestra, la verdad no pude venir porque no tenía dinero para el pasaje, no vine porque no tenía” He logrado mucha confianza, yo tengo que ser flexible (Maestra de primaria, turno vespertino).

Otra maestra señala en torno a este aspecto

Sí, hay mucha indisciplina porque son jóvenes con muchos problemas, pero es que se les tiene que encausar, vienen aquí reprimidos, no sé, se hablan con muchas

majaderías, con sobrenombres y todo eso, pero cada maestro, en su salón, debe de trabajar con su grupo. Y se ha logrado, o sea es difícil, pero se ha logrado y sobre todo la conciencia que debe tener el maestro de que esto les va a servir, (...) para su vida futura esto que aprendan aquí les va a servir, entonces hay que manejarlo. Cada una que está en un grupo diferente podemos tener esa conciencia ¿no? (Maestra de 1° grado de secundaria, turno matutino).

Los alumnos, conocedores de esta situación, se acercan, dialogan, son escuchados y algunos de ellos sostienen esta posibilidad de acercamiento como los fundamentos o razones de asistencia a esta escuela.

Otro maestro señala los límites respecto de los otros roles que los maestros juegan en la interacción con los alumnos

De hecho, yo los oigo, les doy flexibilidad. Yo se las, doy esa flexibilidad. A veces podría pensarse o malinterpretarse esa flexibilidad como falta de autoridad y los alumnos muchas veces lo malentienden, y no sé quieren llevarse con uno o faltarse al respeto, pero yo pienso que sí, yo pienso que eso hace falta, no manejarlo así con tanto autoritarismo, con tanto rigor, con tanta formalidad (Maestro de secundaria, turno vespertino).

También con este afán de mantener los grupos, son “flexibles” en cuanto a las normas de asistencia, de horarios de entrada, de uniformes, etc. Como se señaló antes, la aplicación de las normas institucionales es en realidad un verdadero campo de negociaciones diversas.

La dinámica propia de la vida cotidiana del servicio, es “flexible” en los marcos preestablecidos por la administración escolar, es “amigable” en un intento de satisfacer demandas del alumnado más allá de lo puramente académico, y es “tolerante” en la medida que en ello se juega la propia existencia de la escuela y un lugar de trabajo, y sin lugar a dudas, un interés real por enseñar. Aspectos como su formación académica, su lugar de arraigo y las relaciones que establecen con los alumnos, configuran *los contornos de la práctica* docente así como las formas de interacción que establecen con los alumnos.

2. Concepciones teóricas de los agentes de la interacción pedagógica

Las visiones que maestros y alumnos construyen de sí mismos son procesos de elaboración cotidiana, histórica y colectiva que se definen y construyen desde un “horizonte de significado y sentido” (Mèlich, 1996:37). Surge de los vínculos que se entablan en la

docencia, son mediadas desde la posición de poder que tienen sus agentes, guardan relación estrecha con las propias expectativas profesionales de los docentes, con las diversas formas que tuvieron de llegar a estas escuelas y con las visiones colectivas de la educación de adultos en lo general, es decir, una segunda oportunidad para los alumnos, para otros la única y para la gran mayoría, la última. Pero también como aquella educación, espacio profesional, para el que no se requiere formación especializada, y que tal vez sea una profesión de segunda en el sentido de ser una actividad pasajera o complementaria ya que trabajar sólo unas horas por poco salario, permite estudiar algo más para dedicarse a ello de tiempo completo, o bien se convierte en un compás de espera para mejores oportunidades laborales.

2.1 Visiones de los maestros acerca de sus alumnos

Los maestros saben inicialmente que los alumnos no son los que ellos desearían, es decir, alumnos puntuales, trabajadores, en una palabra “disciplinados”, a la manera de la escuela y del maestro en turno. A pesar de este conocimiento, los maestros esperan que los alumnos posean ciertos atributos, capacidades e información que, tomados en su conjunto, encajen con un yo a la vez coherentemente unificado y apropiado para la ocasión (Goffman, 2000: 50). Es en la vida diaria de la escuela, en donde estas comprensiones teóricas del otro se construyen, modifican o consolidan; en este proceso adquiere sentido la estancia de maestros y alumnos o su decisión de abandonar estos espacios.

Así, saber de sus alumnos como personas “indisciplinadas” y “problemáticas”, da sentido, de entrada, al ritual de la entrega del reglamento y la firma de aceptación por parte de los alumnos al inicio o durante el ciclo escolar. Simula un pacto de relaciones para el buen desarrollo del trabajo escolar y da la pauta para la interacción pedagógica que se espera desarrollar por parte de los docentes

El reglamento se entrega a la entrada o en el transcurso de las clases. Conforme se vaya necesitando; eso depende de cómo veamos a los alumnos. A veces nos toman el pelo y hay que ser menos flexibles, nos mienten.

No es tan rígido, pero una vez hubo una jovencita que ella me dijo que sus papas le pegaban y la corrían, me lo dijo llorando y que no podía venir regularmente a la escuela. Le dije que de acuerdo que no había problema, voy a hacerme un ritmo en tu evaluación, le creí. Seis meses o un año después vino una niña a inscribirse y, como acostumbramos preguntar de qué manera se enteró de la escuela, ella dice

“no pues me dijo una amiga, usted la conoce”y ya me dijo su nombre y bueno ¿por qué viniste? “pues porque me dijo que ahí ni vas a la escuela y como los maestros nos necesitan de todos modos te dan el certificado. A mí me decepcionó, y traté de volverme menos flexible. Ahora, sabiendo como son y lo que hacen, les puedo constancias de su trabajo cuando van a faltar, fijó parámetros y si no los cumplen yo no puedo hacer nada (Director).

Estas visiones se identifican con la forma en que se desarrolla la práctica docente, pero encuentra también en ella contradicciones importantes, ya que existen al mismo tiempo un conocimiento de cómo son y un deseo de que fueran diferentes. El trato cotidiano con los alumnos, el acercamiento a sus conocimientos puede cambiar esa visión, pero es algo que poco sucede. Estas concepciones del alumno no se refieren sólo a lo que piensan acerca de *cómo son sus alumnos*, de ideas acerca de los comportamientos y desempeños académicos, sino que se ligan también a *las formas en que quisieran que fueran*, y en este plano se juega la propia estancia de los alumnos en la escuela y los imaginarios de lo que es un “buen alumno”

Ma. ¿Estás de acuerdo Rebe con los efectos de la bomba? ¿Puedes rezar al mismo tiempo y hacer tu tarea? No le das ninguna importancia.

Aa. No, no sé lo que pasó. Tengo problemas.

Ma. Ya sé que están cansados, pero hay que saber comportarse, es parte de la educación. Con ustedes así, no se puede, ¿se imaginan, un grupo mejor?

Ao. Somos unos nacos de primera.

Ma. Yo sé que les cuesta mucho trabajo, pero de tarea, con ilustraciones, la impresión que tienen. Esto les va a costar mucho a ustedes que nunca ponen atención

Mo. ¿En hojas blancas?

Ma. Sí y con buena letra.

Aos. Qué clase tan aburrida, no somos como ella quiere que seamos (Clase de sociales, 3º Secundaria).

...

Ma. ¿Y a ti que te ha dado la escuela?;Julio pásate para acá! Por eso la maestra los trataba así.

Ao. Esa maestra no nos gusta.

Ma. *Pero han mejorado mucho su letra.*

Ao. *A lo mejor, pero no soy el único. Nunca le gustó nuestra forma de ser, quería a otros que no existen.* (Clase de sociales 2° Secundaria).

...

P. *¿Cómo hacen maestros, porque muchos se han de estar, incluso alfabetizando, es más atención individualizada?*

Mo. *Nace de ellos, se están ayudando mutuamente. Yo tuve un caso que fue muy alentador y que aprendí de ellos, yo no creía que uno aprendiera de los alumnos. Resulta que un aspecto de la resta ... este yo lo enseñaba de un modo de que llevábamos una, de esa manera, que le quitamos, no que llevábamos una” y le dije “¿Cómo que le quitamos?”. Dice “pues sí” y me lo explicó él y le dije la verdad, “Así yo no lo he manejado y no lo entendí, pero si usted quiere pasar al pizarrón y nos explica a todos pues sería muy interesante y yo aprendería también” y si lo explico el señor y algunos alumnos prefirieron usar ese método de ir restando y algunos otros dijeron “No, yo le entiendo más del otro modo”. Y así a partir de ese momento yo tuve más apertura de que si ellos tenían conocimientos y así lo querían verter, que lo hicieran. Mi visión de ellos cambió.* (Director).

Sin lugar a dudas las visiones que los maestros tienen acerca de sus alumnos son una construcción cotidiana que se define a partir de varios polos. Se trata de un proceso de elaboración con componentes presentes, pasados e incluso futuros, que se relacionan con experiencias laborales y personales, y con expectativas que los docentes tienen para ellos mismos y para sus alumnos; asimismo guarda estrecha relación con las historias de los docentes, no sólo en el ámbito laboral, en este caso docente, sino también con las historias de vida en general.

Las miradas del docente sobre sus alumnos, parten de la reflexión acerca de, “por qué soy docente aquí” “de qué soy docente”. Se relacionan con el lugar que tienen los espacios mismos de trabajo debido a que en estas escuelas, y la educación de adultos en general, los docentes comparten este sentimiento de segunda por las formas de organización, el bajo financiamiento y la falta de recursos infraestructurales y pedagógicos apropiadas para la educación de los alumnos.

Los docentes, al igual que los alumnos, provienen de esta comunidad, de los lugares aledaños y pensaron en este trabajo como un lugar de espera o como un complemento temporal a otro tipo de trabajo mejor remunerado, con seguridad laboral. Indagué acerca de cómo y por qué llegaron a esta escuela y la gran mayoría señaló que por

significar un empleo en la burocracia educativa estatal sin preparación profesional que les permitía solventar algunos gastos urgentes. Sin embargo, este acercamiento resultó sólo un primer nivel de comprensión de su estancia, ya que en las prácticas docentes observé otras circunstancias personales que significaban las visiones acerca de los alumnos

P. *¿Pero Usted ya había dado clases antes?*

Mo. *No, yo no había dado clases.*

P. *¿Cuál era su otro trabajo maestro?*

Mo. *Trabajaba yo con mi tío que es constructor, trabajábamos de las 8 a las 4 o sea le digo que con mi tío por la estrecha relación, muy estrecha que llevábamos, él es constructor, o sea albañil y nosotros trabajábamos ayudándole y si es muy pesado y pues necesitábamos cambiar este mi hermano y yo nos vinimos a trabajar aquí, a dar clases (risas) De albañil a maestro.*

P. *Pero cuando se enteró por su hermana, ¿por qué decidió que sí, igual hubiera dicho que no y busco otro trabajo, no?*

Mo: *pues en primera instancia le digo, fue eso casual (risas) ve que dice que muchas personas entran, llegamos al magisterio así y ese fue mi caso, al principio llegamos así, y ya posteriormente le va uno gustando, porque le digo que, aunque nos pagan muy poco, y se tiene mucho reconocimiento social en el magisterio. Le digo que es bonito porque dondequiera que lo encuentran a uno dicen "Maestro, hola qué tal" y además por ayudar a mi hermana, yo también tengo familia sin primaria ni secundaria. (Maestro de 2º grado de secundaria).*

El sentido de pertenencia a la comunidad y los compromisos familiares son elementos importantes en la decisión de estar en este lugar. El autor de estas palabras –que estudio la secundaria en esta escuela y posteriormente la Normal- nos permite comprender otras formas de incorporación a este nivel educativo: arraigo en la comunidad, redes familiares, solidaridad con otros miembros de su familia con escasa o nula escolaridad y reconocimiento social de “ser maestro”. A pesar de que se trata de una persona joven, 26 años, valora algo que se ha perdido ya en algunos espacios, el reconocimiento social.

Asimismo, la ubicación en esta escuela como actividad laboral, no es siempre agradable cuando se tienen otras expectativas y ello repercute en la mirada sobre los alumnos

P. *¿Hace cuánto tiempo trabaja aquí y por qué en esta escuela con adultos?*

Ma. Llegué aquí hace poco, en septiembre de este año². Yo estudiaba informática y trabajaba en el INEA. Pero el dinero no me alcanzaba para mis estudios porque pagaba muy poco y además me sobraba tiempo. Tuve que suspender mis estudios por la economía y me invitaron a trabajar aquí. Me gustaba la informática. Pero si estudié informática y si me dolió mucho dejarla, pero pues ya me había acostumbrado ¿no? Por que dije e está bien ¿no? Esto de la educación y ya. Y ya aquí fue como empecé y aquí a esta escuela entré apenas en septiembre (Maestra de 3° de secundaria).

Como es posible advertir, los intereses personales, la experiencia laboral, la valoración de las instituciones y las formas en que se desarrolla la labor educativa con adultos, resultan también elementos significativos que intervienen en el desempeño docente y en las miradas sobre los alumnos. El “reconocimiento social” y “la economía” representan el paso a “ser maestro”, no siempre con la aceptación de esta función.

Es interesante rescatar otro elemento que sitúa las relaciones entre compromisos con los estudiantes: las comprensiones teóricas que han desarrollado acerca de sus alumnos y de las tareas de docencia que rebasan la tarea de enseñanza-aprendizaje de contenidos académicos. Enseguida rescato una entrevista que se realicé de manera conjunta a dos maestras de secundaria

P. Ma. 1: ¿Había trabajado en educación, y con adultos?

Ma.1 Sí en el INEA.

P. a Ma 1: ¿Y qué diferencias ve maestra?

Ma. 1: Aquí los alumnos son muy desastrosos, en cambio en el INEA ya saben a lo que van, allá si tenemos libros para todos y aquí hay mucha indisciplina. A pesar de que tienen la misma edad, aquí no sé que pasa no saben lo que quieren, son un problema.

P. a Ma. 2 : ¿Y si son tan... decía la maestra que allá ya saben a lo que van y todo entonces a qué vienen aquí los alumnos?

Ma. 2: No, no pues ahí si difiero un poquito ¿no?, Si hay mucha indisciplina porque son jóvenes con muchos problemas pero es que se les tienen que encauzar. Vienen aquí reprimidos, no sé, y se hablan con majaderías, con sobrenombre y todo eso, pero cada maestro en su salón debe trabajar con su grupo “Por lo menos aquí no se hablan por sobrenombre o no se digan majadería, por lo menos aquí” y se ha

² La entrevista se realizó en diciembre de 1999

logrado o sea es difícil pero se ha logrado algo, y sobre todo la conciencia que tienen que tener el maestro manejarlo concientemente de que les va a servir, o sea tiene que para su vida en el futuro esto que aprendan aquí les va a servir, entonces hay que manejarlo ¿no? (Maestras de 2° y 3° de secundaria).

Las experiencias, las satisfacciones, los compromisos con la docencia y con los alumnos, repercuten directamente en la construcción de la mirada acerca de los alumnos. Tratar de entenderlos y comprometerse con su cambio son elementos que juegan en su propia valoración.

Los maestros coinciden en señalar que los alumnos son indisciplinados, groseros, los argumentos se basan en la falta de atención por parte de los padres, la desintegración de éstos, las adiciones y en palabras de un maestro “en la falta de alternativa para vivir”. Pero la reincidencia en estas conductas y el hecho de que los alumnos no ubiquen la escuela como un lugar de respeto en donde eso que dicen y hacen afuera no se puede hacer, implica también una falta de responsabilidad de las generaciones adultas con los jóvenes; los maestros ubican esta situación con una ausencia de interés por la vida de los jóvenes por parte de las personas adultas, sobre todo de los padres

P. ¿Usted qué piensa de sus alumnos, son malos o regulares en relación con sus estudios, a la escuela les gusta o no, o sea cuál es la apreciación general de sus estudiantes que ha tenido y que tiene?

Mo. Pues es difícil generalizar pero todavía inspira la escuela una institución y un lugar de respeto y a la que se va con entusiasmo y se ve con ... se ve tal vez con idea o un lugar en donde les gusta estar. Todavía conserva algo de eso y de mis alumnos en relación a ellos que cómo son, hay personas que tienen una formación como muy tradicional, como mucho respeto, como mucha reverencia hacia lo que es la escuela y lo que son los maestros, yo lo visualizo así...

P. ¿Y eso lo considera bueno...?

Mo. Eso lo considero bueno, sí, pero no sé por qué se ve así, porque en la sociedad moderna en una sociedad actual, si no seamos capaces de transmitir esos valores, esos mismos valores, tal vez, yo pienso que es por ese abandono, por esa falta de atención hacia los niños, hacia los jóvenes y eso mismo va modificando sus valores, los va deteriorando. Porque le digo en los pueblos es diferente, yo lo veo. Hace poco en un pueblo de mucho más adelante, en donde viven mis familiares, tuvieron un problema entre ellos, entre varios de mis primos hicieron por ahí un hurto de dinero a mi tío, no es por que sea a todo eso, pero veo cómo mis tíos se juntan hacen una reunión los domingos y les dicen que es eso está mal y por qué está mal y todo eso, bueno y no sólo que está mal, que lo tiene que pagar y todo eso, o sea.

Veo como que es mucha atención y muy bueno porque se está evitando ahí, este. (Maestro 2° secundaria)

Esto guarda también estrecha relación con la figura de autoridad que los jóvenes tienen respecto de los adultos y la capacidad que éstos tienen de buscar, de manera colectiva, formas de “corregir los problemas”. En la mirada de este maestro la juventud, sus alumnos, son así también por la responsabilidad de los adultos, su visión rebasa el ámbito escolar y se mueve en las problemáticas que ha acarreado, en sus palabras la “sociedad moderna, la sociedad actual”. El concepto de autoridad de los maestros es significativo, se asumen como padres o madres: cuando un alumno falta se preocupan por él, van a su casa, envían recados, y, una vez localizado le dan consejos. Pero ello también se relaciona en el mantenimiento de la matrícula asociado a su propia estancia en el trabajo. Algunos aspectos importantes se observan a partir de unas preguntas que intentaban indagar sobre el método de enseñanza

P. ¿Qué piensa Usted del autodidactismo?

Ma. Eso no funciona y le voy a decir por qué. Porque el alumno siempre necesita de una autoestima, ellos mismos necesitan de que alguien que los premie, que los corrija, que los castigue. Como mexicanos como que tenemos una característica, tendemos a que siempre estén marcando un alto ¿no?, pero otra persona...

P. Tal vez se refiere a que uno aprende en conjunto..

Ma. Mire maestra aquí cuando me falta uno, dos o tres, no sabe que mal me siento y en realidad maestra no sabe que mal me siento, pues que le pasaría y ay ando, “Cuando lo vean díganle que venga a verme” y lo busco y les presto |dinero, porque me tienen que pagar, tampoco les voy a dar ¿no? (Maestra de primaria).

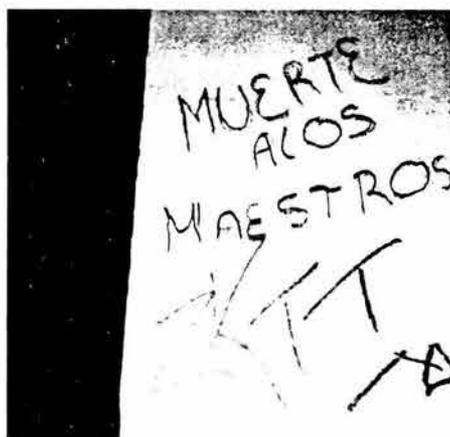
Como he señalado, sus visiones tienen componentes históricos que rebasan el ámbito de la escuela, es decir, sentidos extralocales que no son siempre creados en el momento dentro de la escena (Erickson, 1997: 220). Es conocido, a nivel nacional que estas escuelas se nutren de población excluida de modalidades regulares con características de indisciplina, que los maestros no tienen una preparación específica para la atención de personas jóvenes y adultas y que los jóvenes “son un problema” es decir, no se trata de concepciones de los alumnos exclusivas de esta escuela. Pero estos aspectos genéricos se

significan en la propia interacción entre el docente y el alumno en tiempos y espacios determinados.

El proyecto de investigación no centraba entre sus aspectos principales las concepciones teóricas que los docentes tienen respecto de sus alumnos. Sin embargo, fue necesario abrir este eje de análisis pues, dada la recurrencia de caracterizarlos como indisciplinados, con muchos problemas, sin perspectivas de la vida y de la escuela, sin respeto de ellos mismos y los demás, se relacionaba, y a veces no linealmente, es decir se contradecían, con una serie de informaciones que hablaban de alumnos con necesidad de reconocimiento, de una autoridad, agradecidos, con una idea todavía de respeto y valoración por la escuela.

Resulta también de gran importancia que durante las estancias en la escuela había un trato duro hacía los alumnos, mucha vigilancia, control de la hora de entrada, de la obligación que es para ellos el aseo de la escuela, incluyendo los baños, la hora de llegada, la revisión de tareas. Los maestros han argumentado todo ello como algo necesario, pues los alumnos, en su gran mayoría, provienen ya de experiencias de reprobación, exclusión, es decir con una necesidad de alto control, como un Consejo Tutelar para quienes han delinquido escolarmente y pueden ser reincidentes. Los maestros se presentan como muy “duros” desde el principio de las clases y trata de mantener esa imagen a riesgo de perder autoridad en el aula.

No obstante, durante la espera de dos maestras de secundaria para desarrollar una entrevista me quedé sola en un salón, saqué mi grabadora, mi cuaderno, lápiz y tuve la sorpresa de leer grabado fuertemente sobre la gran mesa de madera gris un letrero que decía “PUTAS LAS MAESTRAS L Y M...”, sobre esa mesa se desarrolló la entrevista y en el mismo lugar, duró aproximadamente dos horas, sin que las maestras advirtieran el letrero o hicieran algún señalamiento. Del mismo modo las paredes de los baños y recados y muros son espacio para expresar disgustos, opiniones, rechazos e insultos a los maestros. También hay casos de maltrato y autoritarismo: una docente les pone apodos, les grita, los ridiculizan, en tanto, los alumnos amenazan con golpear a los maestros, no obedecen reglas, rayan las instalaciones y el inmueble con leyendas como



Encontré, entonces, diferentes componentes en la construcción de las concepciones teóricas de los docentes, diferentes dimensiones como la personal, la social, las propias expectativas de lugar de trabajo, sus aspiraciones de formación, las relaciones familiares, y también diferentes niveles, como el afectivo, el laboral, el académico, el compromiso social, entre los más importantes. Estas visiones de los docentes se configuran en referencia a un modelo ideal de alumno y de maestros, alrededor de relatos en que se han configurado formas de ser alumnos y maestros. El alumno ideal también se encuentra en materiales didácticos, propuestas curriculares y reglamentos escolares, lugares en los cuales se legitima ese ideal, lo que lo convierte en el parámetro de valoración del alumno real.

2.2 Visiones de los alumnos acerca de los maestros

Una profesora entrevistada en el 99, comentó en una plática informal el regalo de una de sus alumnas el día del maestro: se trataba de una pequeña hoja en donde decía

Ustedes los maestros se matan por nosotros, hacen esfuerzos por enseñarnos pero nosotros de todos modos terminamos en la calle (Diario de campo, no textual por la imposibilidad de fotocopiar el papel ante la muerte de la joven maestra).

Hay un fuerte aprecio y reconocimiento de los alumnos hacia los maestros que rebasa en mucho la labor académica, aunque acerca de ésta también tienen mucho que decir. Tanto los alumnos jóvenes como los adultos guardan respeto por sus maestros que se manifiesta en relación con dos aspectos: el rol y las actividades de enseñanza aprendizaje.

Así, hablarles de usted, obedecer sus órdenes en diferentes situaciones, hacer tareas, cumplir con actividades académicas, implica otorgarles autoridad.

Las visiones contrastan entre los alumnos y entre los maestros; en ambos hay generalidades y diferencias. En las primeras se encuentra la figura de autoridad que los maestros significan para los alumnos; en las segundas, se encuentran concepciones de las formas de desarrollar este rol provenientes de las experiencias que han tenido con la cultura escolar, con su trayectoria laboral, con personas al interior de sus familias. El aprecio o rechazo que los alumnos tienen hacia los maestros toma como referentes las figuras como: padres, patrones, profesores anteriores. Entre estos referentes sobresale la experiencia de exclusión escolar que han vivido (Infra. p. 214) y en referencia a ella los alumnos catalogan y tipifican a sus maestros. Esta experiencia les permite comparar y considerar a la escuela como más dinámica en relación con las escuelas regulares. La diferencia radica en el método de trabajo

La diferencia es que aquí nos dan respuestas diferentes. Aquí me explican más y allá no. Allá nos daban un ratito, si lo aprovechábamos bien, y si no, también. No más llegaba el maestro y se ponía a dictar y a dictar y ya, aquí es más activo (Alumno de 3° de secundaria).

El valor de ser maestro, desde la mirada de los alumnos, es diverso pero mantiene como generalidad la imagen de la autoridad, del que sabe, del que enseña, del que regaña, del que escucha, del que respeta y merece ser respetado, del que castiga. La relación, casi constante, de subordinación del alumno impide el uso y desarrollo de otras habilidades como exposición, expresión de ideas, clasificación, manejo de grupos, etc., habilidades intelectuales que han adquirido, fundamentalmente en sus experiencias laborales, y que les permitirían aumentar su rendimiento académico en la medida que son herramientas sustanciales para la apropiación de nuevos conocimientos.

Depositán en los maestros la construcción de imágenes de lo que es una escuela y de lo que es ser maestro. Esta relación despliega una diversa cantidad de interacciones en el territorio escolar, llámese aula, patio e incluso en la comunidad. Asimismo esta interacción depende de las múltiples actividades escolares y no académicas, depende también del trato

Ao. *Mi maestra es muy buena. Me dedica tiempo y nos lleva de excursión.*
(Alumno primaria).

...
Ao. *Aquí las maestras son buenas, nos prestan libros, nos apoyan, se preocupan por nosotros* (Alumno secundaria).

...
Ao. *Yo hablé más con el maestro Pedro. Le tengo confianza, nos oye, me da confianza, con eso me puedo superar. Él es el mejor maestro* (Alumno secundaria)

....
Aa. *A veces nos dejan muchos apuntes, trabajos a máquina, así, cosas así. Entonces, pues se manchan los maestros, no son buenos* (Alumna de secundaria).

Existe de manera general la imagen de un “buen maestro” como aquel que cumple normas de puntualidad, prepara su clase, sabe explicar, sabe escuchar, es comprensivo, es amigo, etc.; “ser así es ser un buen maestro”. También existe otra forma de presentarse como buen maestro: duro, exigente y con buen manejo de contenidos. Si bien hay una identificación entre ser autoritario y ser buen maestro, también hay una alta valoración del buen maestro como aquel que prepara su clase, que maneja los contenidos, que pone ejemplos, que explica, ya que en ellos ven reflejado los alumnos la utilidad de estar en la escuela.

Esto tiene una relación directa con el rendimiento de los alumnos. Algunos alumnos relacionan las características docentes con la posibilidad de aprender, pues permite un clima de mayor confianza y cordialidad

La maestra nos dedica tiempo y nos explica cuando no entendemos una cosa y hasta que le entendemos, cómo se llama, o sea ya nos deja hacerlo solos. O sea es lo que me gusta que nos tenga paciencia (Alumno de primaria).

El maestro es bueno porque me ha aguantado mucho, pus acá mis desastres, me salía de clases, me iba con otro, luego me ponía a cotorrear y el maestro ahí dando clases y no me decía nada

P. *Pero, ¿sí cumplías con las tareas?*

Ao. *Sí, se puede cumplir y ser desastroso* (Alumno de 2° de secundaria).

Para otros alumnos el método o el manejo de contenidos no es el problema sustancial, sino el trato que reciben; los regaños públicos que para ellos significa una exhibición

Los maestros están bien, pero no me gusta que me regañen. Me gustaría más que me regañaran sólo, acá, que me dijeran "Oye estuviste mal en esto", pero te dicen delante de tus cuates "Vas a reprobado". Eso no. (Alumno de 2° de secundaria).

Otro alumno señala, como condicionantes del rendimiento escolar, no sólo al docente, sino además la integración grupal

Yo estuve yendo un ratito al INEA, pero hubo mucha indisciplina, no eran maestros. Todos hablaban, estaban revueltos de primaria y secundaria, no se puede estar en un aula para 40 o 50 personas. Yo aquí sí me siento a gusto porque tenemos nuestra maestra, y sí hay grados, primera, segunda y tercera etapa, pero ella se ubica un rato con unos y luego con otros; es parejo cuando ella ve que estamos atrasados, cuando vemos un tema interesante para todos (Alumno de primaria).

Estas interacciones. Enseñanza y aprendizajes de actividades académicas y no académicas, el trato respetuoso y la participación en actividades, intereses y necesidades de los jóvenes son aspectos valorados. Estos aspectos han de tomarse en cuenta en la formación de los educadores de adultos, ya que generalmente se trata de cursos cortos de manejo de materiales y no se incorporan estos componentes del vínculo pedagógico. Pero estas apreciaciones se desarrollan básicamente en la interacción cara a cara que tienen cotidianamente; las otras imágenes tienen un carácter referencial. Finalmente, las miradas de los jóvenes acerca de los maestros están mediadas por su rebeldía, por su crítica a la escuela y tal vez, con ello a la sociedad misma.

2.3 Interiorización del estigma

Ligado a las trayectorias de exclusión escolar y a la confirmación que les da su participación en esta cultura escolar, algunos de los alumnos han asumido su condición de ser irremediamente "desastrosos", "nacoso", "incapaces", o en palabras de los maestros "indisciplinados", "problemáticos". Esta condición que puedo denominar *interiorización del estigma*, es un proceso mediante el cual los alumnos asumen las etiquetas que les han

sido impuestas al marcarlos desde parámetros socialmente construidos. El estigma es una marca que puede limitar la participación exitosa en esta educación, ya que implica aceptación o rechazo. Es más que una opinión, es una etiqueta desde la cual, comprobada o no, se despliegan prácticas de interacción preconcebidas. La rutinización de estos procesos en las trayectorias escolares y en ambientes sociales más amplios produce en algunos la asunción de la etiqueta, o bien, otros alumnos pueden “ignorar el estigma” (Goffman, 2000: 17).

El alumno que ya reprobó años o materias en la primaria y secundaria, que fue expulsado por indisciplina y que ha sido permanentemente tratado con autoritarismo se define muchas veces como el responsable del bajo rendimiento académico

Sí, la maestra nos explica, sí explica bien, que uno sea burro... ella se lava y se lava y se vuelve a pulir y a veces no le entra a uno por nada la letra, es por demás (Alumno de primaria).

...

Quiero echarle ganas, pero me vence el despapaye (Alumno de secundaria).

...

Ma. ¿Ya entendiste Marisela o no? Y es lo mismo con litros, decilitros, mililitros

Aa :De todas maneras nada me entra(Clase de secundaria)

...

Ma. ¿Ya vieron niños, estamos diciendo 1 kilómetro son 1000 metros.

Ao. No entiendo nada, pero se ve divertido. (Clase de secundaria)

Los alumnos son estigmatizados, pero los maestros también lo son. Los jóvenes asignan valores a los maestros a partir de su práctica docente, a su ser maestro y al tipo de persona que los alumnos valoran. En relación con las prácticas, lo que acontece día a día en el aula y en la escuela configura la imagen que el alumno tiene de los maestros, así las posturas y las formas que asumen los maestros frente rituales no formalizados como platicar diario antes de clase, aplicar premios o sanciones en relación con el cumplimiento de tareas, promover salidas, convivencias, etc, configuran las bases para construcción de estos estigmas. De mismo modo, los mitos o relatos de que es un buen o un mal maestro se

pasan de generación escolar en generación escolar: un egresado advierte a los de recién ingreso sobre las formas de ser de tal o cual maestro y en consecuencia sugiere formas de ser alumno.

3. Experiencia de exclusión escolar: elemento fundante de la interacción maestros y alumnos.

De los 14 alumnos entrevistados de secundaria, resaltan los casos de indisciplina, mal comportamiento incumplimiento con las demandas escolares, así como la precaria situación económica de las familias. El siguiente cuadro ilustra estos aspectos

Cuadro 1. Datos de exclusión escolar de los alumnos

Alumno/a	Nivel en escuela regular	Causas de salida
1. Narciso (45 años)	1° primaria	Falta de dinero y “falta de costumbre a la escuela”
2. Hugo (17 años)	3° primaria	Falta de dinero
3. José Luis (16 años)	2° primaria	Falta de dinero y separación de los padres, no cumplía con lo que me pedían
4. Daniel (16 años)	3° secundaria	Problemas administrativos de su escuela
5. Filiberto (18 años)	6° primaria	No me llamó la atención seguir estudiando
6. Juan (17 años)	1° secundaria	Me corrieron por indisciplina
7. Sandra (18 años)	6° primaria	Me pegaban la maestra y tuve mucho miedo de estar en otra escuela
8. José Fredy (17 años)	1° secundaria	Reprobación y por el despapaye
9. Sergio (17 años)	2° secundaria	Me corrieron por desastroso
10. Elizabeth (17 años)	6° primaria	Por perder tiempo por operación
11. Juan (18 años)	1° secundaria	Me sacaron por el relajo que echaba
12. Lisbet (15 años)	6° primaria	Porque no me gustaba. Aquí estaba mi prima y por eso me inscribí
13. David (17 años)	1° secundaria	Malos tratos de los maestros e indisciplina
14. Roberto (16 años)	3° secundaria	Reprobación y porque me dedicaba al desastre y por falta de dinero

Fuente: Entrevistas con alumnos.

El miedo al regaño, la ridiculización pública, el maltrato, acompañado de la ausencia de figuras familiares que los apoyaran en estas situaciones, pues no asisten a la escuela ante el llamado de los docentes o el directivo, favorecieron la expulsión escolar

P. *¿Pero por qué ya no querías estudiar, estabas muy chavita?*

Aa. *Es que yo, yo entré a la primaria a los 6 años y entonces reprobé porque la maestra que nos daba, entonces este, me tocó una maestra... primero me tocó una maestra que era muy buena gente, y luego con otra maestra, o sea nos cambiaron de salón, y entonces este, la maestra era bien corajuda, nos pegaba por eso yo ya no quería ir.*

P. *¿Les pegaba?*

Aa. *Sí, y luego me salí, entonces yo ya no quería ir a la escuela porque pensaba que iban a ser peor los maestros, y cuando entramos la primera vez acá en esta escuela, yo hasta me ponía a chillar que ya no quería ir, por lo mismo, porque la maestra de cualquier cosita nos pegaba, entonces le decía a mi mamá 'yo ya no quiero ir a la escuela, ya no quiero ir. No, yo ya no voy a la escuela' (Alumna 2º de secundaria, turno matutino).*

Otro alumno expresa de esta manera su “salida” de la escuela y su comportamiento:

P. *¿Fuiste a otra escuela?*

Ao. *Sí y me corrieron por desastroso. Faltaba al salón. Hicieron uno con tablarroca y las tiré. Si ya había hecho bien artas cosas, con otro compañero que también estuvo allí pero nada más un semestre.*

P. *¿Y luego?*

Ao. *O sea falté un día y ese mismo día me llevaron los maestros, el subdirector llevó unos papeles a mi casa para que ya no me presentara... Y ya después dejé de estudiar y empecé a trabajar (Alumno de secundaria).*

Existen otras formas de exclusión escolar ligadas a su situación de pobreza que también forman parte de su trayectoria escolar, que los marca al no haber nunca asistido:

P. *¿Y no lo mandaba a la escuela la señora?*

Ao. *Pues ellos un tiempo hicieron el intento de mandarnos a la escuela, pero podemos decir que... sí, que fui una vez cuando era chiquito, pero no me llamó la atención porque yo trabajaba desde chiquito y nunca supe lo que era un juego, nunca sabía lo que eran los Santos reyes, yo lloraba entonces viendo que yo no hacía caso y me mandaron otra vez al rancho... Pues digo no me llamó, no sabía lo que era una escuela ni nada; yo miraba a los niños pero no... A donde iba yo a trabajar no tenía la fortuna de estar en la escuela, no, no fue problema de edad era yo un chiquito... (Alumno de 45 años de primaria).*

...

P. *¿Dónde aprendiste a leer y escribir?*

Ao. *En la escuela donde estudiaba, nada más que desde chiquito me salí porque a mis papás no les alcanzaba para pagar la escuela... A mi papá lo habían corrido de su trabajo, de la fábrica Se quedó sin trabajo y sin dinero y tardó para conseguir trabajo*

P. *¿Ya no regresaste?*

Ao. *No, me enseñé a trabajar.. en una tortillería, de albañil.*

P. *¿Cuántos años tenías?*

Ao. *Diez años, trabajé como albañil año y medio, y dos en la tortillería (Alumno primaria, turno vespertino).*

La pobreza económica como impedimento y la pobreza de la escuela para comprender y plantear alternativas a la juventud configuran las formas de estar en la situación escolar actual, definen las visiones y los comportamientos que asumen en la escuela. Las formas de presentarse ante los demás como “desastrosos” han sido apropiadas por sus formas de ser joven y de las relaciones con las figuras de autoridad.

4. Estilos docentes

En junio de 1999 se llevó a cabo el Primer Foro³ “La educación para los adultos en el estado de México” Este evento fue de gran relevancia pues reunió a docentes, educadores y supervisores de todas las escuelas de la entidad, la visión general que se presentó dibuja, apenas, las problemáticas que viven los docentes. Saltan a la vista la ausencia de una concepción amplia de educación básica de jóvenes y adultos, la falta de sistematización de la docencia y la necesidad de avanzar en el re-conocimiento de la población que se atiende.

La escuela estudiada comparte estas características de trabajo y con ese marco construyen cotidianamente sus prácticas docentes, es decir, sin reflexionar acerca del

³ El Foro se desarrolló en tres mesas: Capacitación para el Trabajo, Alfabetización y Educación Básica. Se presentaron en total 39 ponencias de 13 Coordinaciones Regionales. En la mesa de Educación Básica se presentaron 13 ponencias; el tema central fue estrategias y metodologías para los adultos. Las problemáticas señaladas se centraron en: Ausencia de una concepción amplia de educación de adultos, falta de formación pedagógica de los maestros, carencia en infraestructura material y pedagógica, desconocimiento acerca del aprendizaje de los adultos y grupos multigrado, autoritarismo académico y falta de imposición de normas más severas para que los alumnos no falten y falta de estabilidad laboral.

campo en que desarrollan su práctica laboral, de lo que saben y necesitan aprender acerca de la docencia con jóvenes y adultos, y de las características y posibilidades de los alumnos con quienes conviven día a día. El ejercicio docente en la escuela es muy diverso, se trata de prácticas individualizadas, sin colaboración de equipo y, como se mencionó, mediadas por las condiciones de estancia en la profesión de enseñar, en el campo de la educación de adultos y en esta escuela en particular.

Si bien es cierto que las prácticas docentes, no pueden verse sólo como un problema de corte individual, sino que atañen a los procesos institucionales, también lo es que la construcción de estrategias didácticas tiene mucho que ver con las herramientas pedagógicas con que cuenta el maestro, con los grados diversos de racionalización o comprensión teórica de sus prácticas y con el uso del poder como un recurso que emplea en situaciones diversas.

Los estilos docentes están mediados por la relación que el maestro establece con el conocimiento, con los alumnos, con su grupo de pares y con las disposiciones institucionales. El trabajo del aula concreta los límites y posibilidades de su autonomía didáctica. Por ejemplo, los usos de los tiempos para la enseñanza, son manejados de manera diversa, aunque se cumplen tres horas diarias de manera formal; para algunos es tiempo suficiente para abarcar la gran cantidad de contenidos que se tiene que dar en esta modalidad semiescolarizada; mientras que para otros les sobra tiempo. Por otro lado, a pesar de ver las salidas a museos, teatros y otras actividades como recursos didácticos importantes, se encuentran muy limitados por procesos administrativos que les impiden realizar estas actividades.

Los estilos docentes son las formas y estrategias en que los y las educadoras desarrollan su práctica educativa que, si bien se identifican con un método de enseñanza, tienen que ver también con las visiones que tienen de las y los educandos, están, además, mediados por las relaciones que establecen con los contenidos de enseñanza, con su grupo de pares y con las disposiciones institucionales y son desarrolladas en copresencia. Por ello, no pueden verse como una práctica de corte individual, sino como una práctica colectiva que se ha construido de esta manera durante muchos años y que se relaciona, adicionalmente, con los recursos pedagógicos con que se cuenta, con los usos de poder que se desarrollan en la práctica educativa y con diversos grados de comprensión teórica de

ésta, pues es en este último campo, en donde se incorporan cambios, se consolidan aciertos o se mantiene la indiferencia. La diversidad de prácticas docentes al interior de un mismo centro de estudio permitió ubicar algunos de los estilos docentes; a continuación menciono algunos de los estilos característicos elegidos por las problemáticas ya conocidas que se presentan, pero también por las posibilidades que pueden brindar.

En primer lugar, ubicamos un estilo caracterizado por las exposiciones del docente en donde *vale más el contenido establecido en los libros que lo que sabe el grupo de estudio*. La participación los integrantes es artificial en la medida que sólo lo hacen a petición de docente, en los tiempos requeridos y con los contenidos demandados. Si no es así, no se puede participar o simplemente están mal las intervenciones. De manera general, se trata de clases expositivas con intervención de los alumnos a petición de los maestros. Resaltan diversas inquietudes de los alumnos que no son tomadas en cuenta:

Ma. Apunten, en 1957, los soviéticos lanzaron el primer satélite artificial llamado Sputnik

Ao1. Pero dicen que eso no es cierto, que no encuentran la huella, ni la bandera.

Ma. Bueno vamos a dejar eso de tarea. Sigán apuntando. ¿Se acuerdan cuando en la Segunda Guerra Mundial se usaba el radar?

Ao2. ¿Y el perro, qué paso con el perro?

Ma. A ver ¿de qué estamos hablando?, no entiendes, a ver pásate para adelante. Todos han oído hablar del botón rojo de la Casa Blanca, ¿si se entiende? Ahora con la Guerra del Golfo Pérsico se podía ver muy bien una pantalla de rayos infrarrojos..

Ao3: Maestra, ¿usted cree que el espacio tenga fin?

Ma: ¿Que tenga fin? Se acuerdan lo que vimos anteriormente, sigan apuntando ¿Ya se cansaron verdad? Está bien ya vámonos. (Clase 3º secundaria).

La imposibilidad de escucha a los otros tiene que ver con un uso autoritario del poder -terminar la clase, imponer un tema y la forma de abordarlo, elegir participaciones, señalar lugares para sentarse en el salón- y también con incapacidad de decir “no sé, hablemoslo en grupo”; se relaciona, asimismo, con la imagen del maestro obligado a saberlo todo. Los alumnos, por su parte, sólo deben intervenir, a petición del maestro, con la respuesta que espera el maestro, sin “desviar” el tema. Esta participación es artificial en

la medida que no permite tomar parte de la clase, y se configura como una forma de exclusión de intereses y necesidades, en realidad los alumnos *están* en el grupo, pero no *forman parte de* (Brandao, 1982) las decisiones al interior de las clases a pesar de tener recursos e inquietudes para hacerlo.

Por otro lado, algunos temas pueden tratados y complementados con la información a la que tienen acceso los jóvenes, o pueden ser marcadamente obsoletos y cuestionados por la información que manejan los jóvenes. Finalmente, los alumnos “ceden”, callan sus inquietudes concientes de que se encuentran ante una institución por un tiempo determinado como requisito para seguir trabajando o seguir estudiando.

Al igual que pasa con los recursos que se producen a partir de la experiencia laboral, los conocimientos y la información que se manejan como producto de su contacto con otros medios, son sobredeterminados por una lógica académica. La imposibilidad de establecer relaciones didácticas entre las experiencias de los alumnos y las estrategias docentes, con los contenidos que lo permiten, lleva a omitir participaciones que pudieran enriquecer las actividades en el aula. Así, por ejemplo, no se retoma la condición de migrantes de algunos alumnos, la condición de indocumentados en Estados Unidos de algunos de los familiares e incluso el interés de viajar, de otro de los alumnos

Ma. El tema es para todos, posteriormente les digo qué es lo que van a hacer. Ustedes cuatro lo van a escribir y usted, ahorita vamos a ver lo que va a hacer. La República Mexicana es como un triángulo. Vamos a ver capitales y abreviaturas. Ya vimos los puntos cardinales, ¿se acuerdan? Norte, sur, este, oeste

Ao. ¿Pero por qué pasando para allá para Estados Unidos lleva mucho tiempo?

Ma. Porque está arriba pero ahorita no. Bueno vamos a escribir la fecha Copien

Ao. ¿Pero, por qué?

Ma. A trabajar (Clase de primaria).

La escuela estudiada se conforma sobre todo de jóvenes que, dada su condición juvenil y de pobreza, tienen acceso limitado a medios de comunicación y la red *internet*, pero lo tienen; además algunos de ellos son migrantes o provienen de familias de migrantes. Esta condición les permite manejar una basta información y tener necesidades muy particulares que podrían haber permitido: completar contenido, cuestionar los libros,

comparar y ubicar lugares, profundizar temas, debatir aspectos, generar otras inquietudes, trabajar por equipos, promover la participación, hacer trabajos en clase a partir de revistas o periódicos -actividad muy valorada por las y los jóvenes y poco desarrollada- entre otras. Sin embargo, este estilo docente desconoce al grupo, se encuentra muy condicionado por los tiempos y por exámenes que se aplicarán bimestralmente y con ello favorece una forma de exclusión de intereses y necesidades y no permite la generación de nuevas expectativas.

Resulta hoy en día un debate importante para los educadores analizar y profundizar de dónde provienen estas ideas y prácticas educativas, las posibilidades y métodos para cambiarlas si se parte de las implicaciones que pueden tener en los procesos de formación social de seres humanos.

El segundo estilo docente está muy centrado en el “*control del grupo*”, el contenido tiene un lugar secundario y los alumnos, paradójicamente, platican de fútbol, de bailes, de moda, mientras la maestra revisa cuadernos de ejercicios, escuchan música con audífonos durante la clase, se cambian constantemente de lugar, se hablan a gritos de un lado a otro. No alcanzo a comprender cómo se apropian de esos contenidos para conseguir resultados aprobatorios con los siguientes comentarios:

Ma. *En una hoja de su cuaderno ponen su nombre y van a responder. Lo voy a anexar.*

Ao. *¿Lo va a anexar, dónde?*

Ma. *En un folder, apunte, rápido, no provoqué el desorden.*

(La maestra camina permanentemente entre las filas, solicitando silencio)

Aa. *Maestra, ¿es por despeje...?*

Ma. *¿En silencio, ya les dije que es así, está haciendo demasiado ruido.*

Aa. *¿Entonces está bien?*

Ma. *Está bien, pase a despejar en silencio, si no, va a provocar desorden. A trabajar, no miren.*

Aa. (En el pizarrón, mientras todos escriben callados en sus cuadernos) *¿así?*

Ma. (Sin voltear a ver el ejercicio) *Necesito que copien rápido, voy a poner otro ejemplo.*

Ao. *¿Con qué método?*

Ma. *El que quieran pero en silencio y rápido, callados y sin desorden.* (Clase 1° de secundaria)

Las sesiones transcurren sin participación, sólo con revisiones de actividades y cuadernos, hablando de *usted* al grupo para evitar la “pérdida de respeto” y con ello el control del grupo. Este estilo docente nos brinda otra lección: la necesidad de humanizar el vínculo pedagógico, la necesidad de aprovechar la oportunidad de contacto más humano que no necesariamente lleva a la desaparición de los roles entre educadores y educandos, de desarrollar la tolerancia en el interior de las estrategias didácticas y sencillamente de conocer a los otros. Por lo demás, el énfasis fundamental de una práctica educativa es el logro de aprendizajes, por lo que conocimiento debe ocupar un lugar básico.

Un tercer estilo docente se centra en el supuesto de que “*el buen trato*” es lo *básico*. Con ello estamos de acuerdo. Tratar bien al grupo, sin embargo, significaba, en ese caso: hablarles siempre en diminutivo y tratar ejemplos fáciles, con el supuesto de que lo van comprender mejor. La relación con los contenidos está mediatizada por este propósito de “tratar bien” a los alumnos

Ma. *Ahora van a conseguir una reglita y vamos a hacer rayitas*

P. *Que somos niños de kinder o qué* (Clase de Matemáticas de 2° de secundaria).

...

Ma. *Hola niñas, adelante, pasen a su lugar*

Aas: *Sí maestrita* (Clase 3° de secundaria).

Este estilo se basa en la concepción de las y los educandos como carentes de herramientas cognitivas complejas para el aprendizaje. Contradictoriamente a este supuesto, en el trabajo con los grupos, encontramos que sus actividades de vida, ya sean familiares, laborales o con sus grupos de pares, les ha permitido desarrollar habilidades cognitivas como: clasificar, analizar, sintetizar, exponer ideas en público, organizar actividades e ideas, argumentar posturas, entre otras. Reconocer estas habilidades permitiría partir de otra clase de estrategias didácticas situadas en lo que tienen los integrantes del

grupo y lo que hace falta desarrollar y consolidar. Así, trabajo de equipo, desarrollar liderazgos en la exposición de temas, clasificar problemáticas por su importancia, debatir tópicos acordados, participar en la organización de actividades, analizar situaciones, son sólo algunas de las estrategias que se pueden trabajar sin partir de que hay que dar lo fácil porque carecen de recursos sólo por haber sido excluidos de la educación escolarizada. Una propuesta que deja este estilo es desarrollar estrategias didácticas centradas en las potencialidades de los grupos y no sólo en sus carencias.

El manejo de contenidos se trata con ejemplos referidos a otro ambiente: “el salto de la ranita” para explicar la recta numérica. Hay una identificación entre el alumno y la niñez, entre la maestra y la madre. Según las entrevistas, el uso de los diminutivos intentan crear afectos, y con ello, mejores relaciones entre docentes y alumnos. Para algunos alumnos en realidad implica una negación del tipo de alumnos que son; impide una mejor interacción cara a cara que permita asumir las características de los alumnos y las demandas que hacen de la relación docente.

En cuarto lugar se encuentra un estilo que con el propósito de “*ganar respeto*” con los alumnos se les trata de la siguiente manera:

Ma. Carlos, ¿dónde está el libro que le presté? Si no lo usa va a ser para otra persona que lo utilice. Filiberto si no está trabajando le voy a poner trabajo. ¿Ya le entendió?

Ao. No muy bien.

Ma. Pues, entonces hágalo. (Clase 2° de secundaria).

Este estilo se identifica con el trato duro, con una distancia con el grupo. En esta interacción respeto implica distancia, no involucrarse del todo en el ambiente grupal.

Los estilos docentes varían de acuerdo a las temáticas tratadas y a las actividades requeridas. Copiar, contestar ejercicios, pasar al pizarrón, escuchar exposiciones de los docentes son las actividades fundamentales, en un segundo plano se encuentra la exposición por parte de los alumnos y la colaboración entre ellos para tratar una temáticas. El trabajo en equipo fue nulo en las observaciones realizadas en el aula; el de parejas sí se presentó, aunque esporádicamente.

El quinto estilo docente se basa en la *participación solidaria*. Se trata de un grupo que cuenta, entre sus integrantes con un alumno con una gran cantidad de recursos pues ha cursado la secundaria completa e inició en esta escuela desde primer año. Además de sus conocimientos, tiene otras capacidades como manejo de grupo y liderazgo. Estas características le permiten intervenir permanentemente en el grupo, más que el propio maestro. Explica a sus compañeros, les pone ejercicios, ellos se reúnen en la clase con él, les invita a hacer tareas fuera de la escuela, a ir a la biblioteca, etc. Lleva, además, una buena relación con el maestro. Se trata de una *docencia compartida*, en la que se aprovechan las habilidades del joven y este recurso le permite tener un horario laxo, salir y entrar permanentemente durante las clases, no hacer la tarea al parejo que el grupo, sin que esto sean rasgos de indisciplina, que en otros jóvenes del mismo grupo sí son señalados y sancionados por el maestro. Durante las entrevistas señaló lo siguiente:

Me gusta mucho participar, exponer, no hay problema. Lo que más me gusta de aquí es ayudar a mis compañeros. Luego veo que me dicen "Ya le entendí" y otras "No le entiendo" y como está duro que lo vuelvan a repetir pues ayudo. No sé que día les explique la raíz cuadrada. Yo ya me la sé desde primero de secundaria y les dije "Bueno pues vamos a hacer la misma raíz todos a ver qué resultados les sale, y vamos a ver paso por paso en qué falla"
Lo que me deja esta escuela es ayudar a mis compañeros, que no estuviéramos tan cerrados en esta sociedad, ya ve que hay muchas cosas que el gobierno tapa y trata de vernos la cara y es lo que a mí no me gusta. Por eso ayudo para que toda la gente supiera qué hacer (Alumno 3° de secundaria turno vespertino).

Este fue un caso excepcional en el que el docente identificó, al acercarse al grupo, las habilidades de un integrante. Además de conocer los contenidos, tenía un gran liderazgo y sentido de la solidaridad. Es importante señalar que se trata de un grupo en el que asisten regularmente catorce personas, de ellos sólo uno es mayor, de 30 años, realizan actividades conjuntas fuera de la escuela, sobre todo ligadas a los bailes, es un grupo con buena integración entre sus miembros.

El alumno comparte la exposición de los temas, el trabajo con los integrantes que manifiestan problemas para la comprensión de ciertos temas y con ello hay mayor atención al grupo en pequeños equipos. El alumno es integrante de 1 grupo de pares, lo que permite también su participación en horas fuera de las sesiones escolares para organizar bailes, ir a la biblioteca, hacer la tarea, o negociar algún requerimiento con el educador. Tener espacio

y colaboración, así como la aceptación del grupo y del educador no significó la pérdida de los roles en la práctica educativa. En este caso la trayectoria escolar, las habilidades de relación con el conocimiento, la identificación con los códigos de los integrantes del grupo y la falta de temor del docente a perder su autoridad, permiten hablar de una participación caracterizada, no sólo por *estar* en el grupo, sino por *formar parte* importante del trabajo docente y de la dinámica grupal. La trayectoria escolar, las habilidades de relación con el grupo y la identificación con sus compañeros, permiten hablar de una participación caracterizada, no sólo por el *estar* en el grupo, sino por *formar parte* importante del trabajo docente y de la dinámica grupal. Las posibilidades de este tipo están situadas no sólo en los recursos del alumno, sino en la apertura de docente y en la integración grupal, no se trata de centrar las posibilidades en un agente, sino en la dinámica de la interacción pedagógica y en las actividades que realizan fuera de la escuela. Este grupo de aprendizaje, es también grupo fuera de la escuela, situación que consolida la docencia compartida.

Una constante en las observaciones es que al interior del salón y durante las clases, platican en grupos de pares, se prestan cuadernos cuando hay alguien que no trae, se envían recados, escuchan radio. Durante dos observaciones pude detectar que hay una gran movilidad en el grupo durante la clase: constantes salidas y entradas, llegadas tarde, salidas temprano, cambios de lugar, pláticas y preguntas constantes al margen de lo que el maestro está exponiendo. ¿Puede leerse esta dinámica como falta de control de grupo, falta de disciplina, o bien es sólo la dinámica que se ha constituido en el trabajo del aula?

Mo. *Bueno cuando asesinaron a Madero, Victoriano Huerta se autonombra presidente y quedan estas dos personas. Y ven otro personaje que con la dictadura de Porfirio Díaz había sido gobernador de un estado, me parece que de Chihuahua. Entonces quedamos que...*

Ao. *¿Maestro, nos va a dejar ir al baile?*

Mo. *¿Ir al baile? Sí. Entonces...*

Ao. *¿Entonces nos vamos temprano?*

Mo. *Sí. (Sigue explicando)*

Ao. *¿Quién va a tocar? (Clase de sociales).*

El “ruido” en el salón representa, en realidad, las múltiples actividades que realizan los alumnos mientras el maestro explica: enviarse recados, platicar, hacer dibujos en los cuadernos, romper hojas, hablar e futbol, de novias y novios, de los acontecimientos en la calle, bromas en relación con lo que se expone, cambios de lugar y de las bancas, risas constantes. Todo estas formas de estar de los jóvenes durante las clases parecen ser elementos cotidianos que no impiden el desarrollo de la clase, contrariamente a lo que yo suponía.

4.1 Heterogeneidad al interior de los grupos: límites y posibilidades

La heterogeneidad es constitutiva de los grupos humanos. En los grupos de aprendizaje escolar se intenta borrarla desde la lógica homogénea del “alumno en abstracto”, sin embargo, además de las más comunes que son la diferencia de edades, de género, de lugares de origen, existen otras manifestaciones de la heterogeneidad en intereses, necesidades, trayectorias laborales, escolares, proyectos de vida, pero fundamentalmente en las formas, recursos y tiempos de apropiarse los contenidos. El reconocimiento de la heterogeneidad en las formas de aprendizaje se vincula directamente con las formas en que se enseña; aprendizaje y enseñanza son parte de una unidad dialéctica (Torres, 1998:53). En este sentido reconocimiento de la heterogeneidad deviene en *flexibilidad pedagógica*.

Las prácticas docentes en el aula de grupos heterogéneos en cuanto a edades, género y trayectorias escolares se desarrollan siempre en los estilos antes planteados, se trata sobre todo de los grupos de secundaria. En la escuela existe un solo grupo de primaria y lo atiende una sola docente; su caso es especial ya que además de las diferencias antes señaladas, en este grupo de quince personas, hay quienes se están alfabetizando y quienes están cursando las etapas de la primaria, que son primera, segunda y tercera⁴. La docente expresa elementos significativos de su registro reflexivo de su práctica docente; asimismo manifiesta grados de racionalización diversos. En primer lugar el reconocimiento de la necesidad de un método

⁴ En esta escuela la primaria se desarrolla en tres etapas. A cada una de corresponden dos grados de la primaria general, así, a la primera etapa corresponden los contenidos de primero y segundo grado de primaria, a la segunda, tercer y cuarto y a la tercera, quinto y sexto.

En primaria usted se tiene que preparar los temas de primero a sexto. Alfabetizar todos podemos hacerlo pero no todos sabemos hacerlo, y le voy a decir por qué, hay un grave problema al que yo me enfrento aquí : es porque no sabemos enseñarles o agarrar un método para enseñarles a leer y a escribir, porque aunque sean adultos necesitamos de un método (Maestra de primaria).

En segundo lugar la generación de estrategias didácticas que rebasan las propuestas de los libros, con base en el conocimiento de que tiene de los alumnos

Los libros de primaria para adultos del INEA son buenos en Sociales y Naturales, pero en Español y Matemáticas carecen de algunas cosas básicas y me gustaría saber por qué. Cómo voy a enseñar a un alumno el volumen, cuando no saben lo que son las figuras. En los libros hay muchas cosas que se dejan entrever, suponen muchas cosas. Yo sí tomo algunas cosas, pero no todas, no doy la clase sólo repitiendo el libro.

Yo hice mi propia estructura partiendo de lo básico a lo complejo, partiendo de lo que necesitan saber, los cuestiono ¿Saben esto, saben hacer esto otro? Y entonces les digo vamos a partir de aquí y así es como manejo al grupo

En tercer lugar sabe que atender las necesidades e intereses de aprendizaje personales no significa aislamiento

Yo tenía un joven de 15 años que no sabía leer ni escribir y aprendió en tres meses. Sirvió el que yo lo incorporara al trabajo con los demás. Si yo lo aislo es como si lo estuviera rechazando, a mí nunca me gusto aislarlos. Los separo cuando es necesario explicar individualmente algún tema, y se integran cuando hay temas de Naturales y Sociales que es de interés de todos aunque no sepan leer y escribir porque antes que nada son jóvenes y adultos con problemas y esto los va a enriquecer. Pero es diferente aislar del grupo que atender individualmente

En cuarto lugar, la docente expresa que otra estrategia didáctica de su método es partir de nociones y luego profundizar

Ahorita me interesa que tengan una noción general todos, después vamos a profundizar ya en conceptos. Los de la etapa avanzada ya llevan un concepto porque lo han podido leer y escribir y de alguna manera tienen otro antecedente. Yo así trabajo y me ha dado buenos resultados.

En quinto lugar, señala que es necesario apoyar con herramientas para “apreciar lo extraño”

Hace días les pasaba una película de las culturas griegas y ellos se aburrieron. Yo les preguntaba "¿Por qué se aburrieron?" "Estaba muy fea"

Los procedimientos que realiza en relación con la evaluación tienen un carácter continuo, practica la autoevaluación, se diferencian de la medición, e incorporan otros elementos

Yo evalúo continuamente, yo de acuerdo a lo que les voy dando, lo que van realizando, eso es lo que yo evalúo. Estoy en contra de los exámenes escritos porque siento que es un parámetro para medir a los alumnos, y en qué forma los mides: a la mejor apliqué a un alumno un examen el día que tenía problemas en su casa o se peleó con su esposa o lo corrieron de su casa y no rindió, pero yo sé que es un alumno capaz. O viceversa, a lo mejor ese alumno se puso abusado y se puso a copiar y además ni sabe nada y pasó con diez en su examen. Para mí ese siempre ha sido sólo un parámetro, un requisito que hay que cumplir; si es cierto que lo toman en cuenta. Pero yo evalúo el trabajo día con día, sus motivaciones, libertad de expresión, desenvolvimiento al exponer, al hablar, sus intentos. Yo promedío más cosas. Sí, algunos se asustan, pero es parte de su formación ¿no?

Yo creo que es bueno autoevaluarse, allí mismo ya aprenden otra cosa a valorarse ellos mismos. Yo les digo a mis alumnos "¿Con qué consideras tú que te ganarías un diez o un ocho, por qué?" Bueno yo te voy a dar tanto porque para mí también fue valioso que viniste, que expusiste, que trabajaste. Que perdiste el miedo. Porque la autoestima tiene valor. Por eso no creo en el autodidactismo, que se evalúen solos. Porque siempre se necesita a alguien que te diga "Felicidades o tienes que mejorar" ¿no?

Además, con un concepto de formación más amplio y solidario, reconoce otras motivaciones derivadas de este método de trabajo

Me han tocado grupos muy integrados. Los adultos aconsejan a los muchachos en algunas cosas, no siempre les gusta. Los de etapas avanzadas ayudan a los de alfabetización y dicen, "Yo nunca pensé que a estas alturas nosotros fuéramos a enseñar también, a aprender"

Y entonces una de las cosas que los motiva, es que no sólo vienen a aprender, vienen a ayudar y a enseñar y eso les gusta, les motiva

Para la maestra parte del éxito de su método es preparar la clase, pues para los alumnos significa valoración a la maestra, respeto, agradecimiento, compromiso y saber que no van a perder el tiempo con alguien improvisado

No son tontos. Saben perfectamente, lo dicen, observan cómo llega uno. Ven la hojita que traigo en la mano, cartelones, preguntas, cómo traigo preparada la distribución del tiempo, porque yo hago la planeación de mis clases, tengo mi cuaderno, preparo preguntas, actividades, temas según la diferencia en el grupo. Que me sepan preparada se convierte en motivación y compromiso. Motivación porque saben que van a conocer algo nuevo, que traiga una cosas diferentes al salón, que se haya preparado uno. Y compromiso porque saben que si yo me preparo para ellos, ellos también tienen que prepararse para aprender más. Si yo soy formal con mi trabajo, yo voy a ganar mucho con ellos y ellos conmigo.

Finalmente, la maestra señala que para trabajar con adultos hace falta una formación básica y especializarse de manera permanente en la práctica. Formándose con ellos y no sólo para ellos, al margen de ellos

Yo soy maestra de niños y he trabajado con niños por eso sé que el trabajo con Adultos es diferente. Pero no creo en una formación muy, muy especializada, una para niños y una para adultos, creo que hay cosas básicas. Creo que te puedes formar con ellos porque que parte de la formación es entenderlos y para entender hay que prepararse, pero no sin ellos.

Con ello la docente intenta que la gente se sienta al mismo tiempo atendida en lo particular y parte de un grupo, generar la colaboración y solidaridad entre compañeros, construir valores de grupo e individuales, como respeto, compromiso y solidaridad, respetar los tiempos de cada persona, aminorar su esfuerzo compartiendo la docencia con los que manejan más información, preparar muy bien su clase con el fin de optimizar los tiempos y los pocos recursos que se tienen para lo cual lleva una planeación semanal. Con los mismos propósitos resalta la valoración de poner en contacto a las y los integrantes con conceptos extraños y tratar de coordinar la apropiación, estrategia que rebasa en mucho la postura que trata de facilitar los aprendizajes con el supuesto de que sólo de este modo puede ser aprendido.

En suma, la atención a grupos heterogéneos, desde esta óptica, apunta a considerar otros rasgos en el concepto de *flexibilidad pedagógica*; incorporar en la evaluación otros niveles de formación; reconocer otras motivaciones de la estancia en la escuela o “agregaciones de carácter simbólico” (Medina, 2000: 110) en los procesos evaluativos y de formación; y cómo éstos se traducen en estrategias didácticas y sobre todo, cómo apoyan

en la formación. Esta práctica docente apunta a lo que denomino *flexibilidad inclusiva* en la medida que abre posibilidades para las diferencias de grupo, no pierde el rigor de la enseñanza, conoce a los alumnos y no pierde el recurso de coordinadora de grupos de aprendizaje en tanto agentes sociales.

Finalmente de lo que se trata es que esta educación incida en la habilitación de los sujetos, que puedan abrir espacios pedagógicos que permitan tener mejores *funcionamientos* (Sen, 1996) de las personas, que incidan en la mejora de su calidad de vida. Efectivamente, como lo señala el autor, comprendidos no sólo como paquetes de recursos, sino como estados deseables de las personas.

También existen límites con los grupos heterogéneos: los tiempos resultan reducidos para trabajar con todos, las evaluaciones escritas se hacen en tiempos establecidos de manera homogénea y no permiten respetar los diversos tiempos de aprendizaje, la docencia, en última instancia debe ser muy versátil y creativa, deben construirse consensos de trabajo para la solidaridad en el aula como confianza, respeto, sentido de pertenencia. Otro ámbito es el uso del poder en la interacción enseñanza-aprendizaje, pues a pesar de que se trata de un caso muy especial, existe un fuerte despliegue de poder *sobre* los alumnos, que no permite mayores logros. Sin embargo las entrevistas con tres integrantes de este grupo, permiten constatar la gran aceptación de la maestra y los logros en el aprendizaje son efectivamente importantes: alfabetización en corto tiempo, altas calificaciones en las evaluaciones y certificación. A pesar de ello, de 25 alumnos inscritos inicialmente, hubo un abandono importante de 11 alumnos.

Estos elementos nos permiten argumentar que las prácticas docentes con jóvenes y adultos, contextualizadas en los escenarios escolares gubernamentales, pueden comprenderse como territorios promisorios de formación y, al mismo tiempo, condicionados por la sobredeterminación institucional y por la pobreza en las políticas estatales para estos espacios. Existen intersticios como la práctica docente compartida y el trabajo en grupos heterogéneos como espacios que constituyen posibilidades de transformación en las interacciones pedagógicas. Esto, por supuesto, no es una constante. *Interiorización de estigmas, contornos de la práctica docente y flexibilidad inclusiva* conviven en las prácticas docentes, sin embargo, hay mucho más que hacer en este último aspecto.

La formación, situación laboral y responsabilidades delegadas a los maestros desde la administración, condicionan en buena medida la práctica docente y las interacciones sociales y pedagógicas al interior de la escuela. Es necesario transformar el contexto institucional de la práctica docente que permita potenciar la experiencia pedagógica acumulada, desarrollar un sentido de pertenencia con esta modalidad educativa a través de apoyos concretos: formación, sueldo, infraestructura material y de gestión acorde con los propósitos de la EBPJA. El análisis de estas prácticas ha de considerar este contexto, a riesgo de mirar y calificar las prácticas sólo desde la relación alumnos–contenidos-maestros dejando de lado los contextos social e institucional.

Las prácticas docentes son mediadas por los registros reflexivos (Giddens, 1998) que, efectivamente, han captado el fluir de la vida en la escuela, en el sentido de manifestar fundamentos y motivaciones de sus acciones pedagógicas. El contacto con los procesos institucionales, con los propios deseos y aspiraciones configuran historias, conceptos y visiones, formas de presentarse ante los otros que median la interacción maestro-alumno y definen las prácticas docentes con jóvenes y adultos.

Estas prácticas son un ámbito central de la configuración de significados por parte de los alumnos aunque, como se mencionó, no es el único. La interacción cotidiana de los alumnos es con los maestras, portadores del deber ser institucional. Las visiones de unos hacia los otros, si bien tienen antecedentes, se construyen a partir de los estilos docentes. La “ocasión” (Goffman, 2000) de encontrarse en esta interacción es pasajera en el encuentro, pero duradera en sus efectos, en el registro que hacen los sujetos de esta experiencia de formación, por lo que tiene importantes implicaciones en el futuro. Los datos empíricos permiten sugerir que la decisión de permanencia o abandono no pasa sólo por la satisfacción de intereses y necesidades por la vía de los contenidos educativos, sino también se relaciona con las interacciones que se despliegan en la escuela, de manera fundamental la interacción maestros y alumnos. De aquí que quede la pregunta, ¿cómo puede incidir en la mejora de la calidad de vida de los alumnos esta interacción pedagógica?

La calidad de vida tiene diversos significados y ámbitos de realización. En esa medida esta EBPJA puede apoyar al satisfacer ciertas necesidades, pero es limitada aún para tener impactos en la vida personal y social. En esta diversidad no se pierde el sentido estructural de la pobreza, estos procesos pedagógicos pudieran estar apoyando más a la

desigualdad social, al seguirse manteniendo como una programa pobre y al reproducir estrategias de formación verticales y al no desarrollar programas sistemáticos de formación de los maestros y, considerar como uno de los contenidos el vínculo pedagógico.

Conclusiones

El apartado integra los hallazgos más importantes, para ello tomo como guía las preguntas que originaron este estudio y finalmente, pongo a discusión algunas consideraciones en torno a la institucionalización de la exclusión, a la relación escuela y la EBPJA, a los agentes y al concepto de flexibilidad.

1. La EBPJA, un campo de estudio

La investigación partió del supuesto de que la educación básica de personas jóvenes y adultas es un campo de tensión en la medida que existen diferencias y oposiciones en los discursos que la sostienen. Agentes sociales, como el estado y los órganos internacionales mantienen planteamientos de una EBPJA abierta que incorpore las necesidades e intereses de personas jóvenes y adultas con escasa o nula escolaridad, mientras que las políticas nacionales y locales caminan por un rumbo que mantiene las prácticas educativas en una alta escolarización, como es el caso de los programas organizados desde la SEP o los gobiernos locales; o bien desarrollan programas abiertos, como el INEA, en donde las nociones de “no formal” y “flexibilidad” no han sido muy discutidas. Las cifras nacionales de abatimiento a los índices de población mayor de quince años con escasa o nula escolaridad, muestran escasos resultados positivos. Indicadores como los bajos presupuestos educativos, falta de programas sistemáticos de formación de educadores, características de la cobertura y los resultados, permiten sostener su carácter compensatorio y secundario en el Sistema Educativo Nacional.

En el consenso de la región latinoamericana se plantea “un conjunto de propuestas respecto a cómo entender lo <<básico>> con adultos neoanalfabetas o con escasa escolaridad”; entre esas propuestas se señala que la EBPJA “debe ser no formal y flexible, abstenerse de planes únicos, de reglamentos uniformes, de evaluaciones sistemáticas y de certificación” (Schmelkes y Kalman, 1994: 43). En las prácticas locales existen procesos ligados a una cultura escolar vertical, por lo que la educación básica así concebida es todavía “un planteamiento utópico, que exige un trabajo concentrado y un tiempo de maduración”. Fundamentalmente “conlleva una alteración del sentido de las prácticas educacionales a la vez que se interesa por *recuperar las experiencias previas, estableciendo*

una tensión entre innovación y tradición". (Cursivas mías) (Messina, 1993: 201). Este estudio optó por estudiar los procesos de construcción de significados de los alumnos en un espacio gubernamental caracterizado como escolarizado. A partir de un estudio de caso y, desde sus hallazgos, pretende dialogar con las premisas que han sostenido la educación de adultos por muchos años.

Sostengo en el estudio que ha sido un error histórico separar la EBPJA de la escolaridad y que es necesario abrir diálogos diversos a fin de que el abandono de la "carrera de pistas" sea más que la colaboración de instancias, que apunte al diálogo entre la cultura escolar y las posibilidades que se pueden construir para contribuir a la alteración de los procesos educativos. Me baso en la tesis de que no se ha destacado suficientemente la vinculación de la EBPJA con el sistema educativo y que ello se debe a "tendencias, la mayoría de las cuales tienen relación con su accionar aislado y con determinadas actitudes ante lo escolar y lo público [...] y a que "no se da suficiente peso a la estrecha interdependencia que tiene con los efectos del sistema educativo coordinado por el Estado y de la propia práctica escolar" (Rivero, 1998: 22)

Dentro del campo de estudio de la EBPJA, el *objeto de estudio* se constituyó por prácticas de EBPJA escolarizadas, rutinizadas, que constituyendo parte, aunque marginal, del Sistema Educativo Nacional, se relacionan con el ejercicio del derecho de acceso a la información científica, a la certificación y a la participación. También en estos espacios de formación es posible encontrar aristas que inciden en el mejoramiento de la calidad de vida, en el distanciamiento crítico del sujeto y su contexto.

Estudiar la EBPJA significa, en síntesis, el estudio de un campo en donde lo político lo pedagógico y lo cultural encuentran diversas y múltiples articulaciones ligadas a proyectos de formación de sujetos sociales en condición de exclusión social y educativa. Finalmente estudiar la EBPJA, desde referentes no escolarizados y relacionados con otros aspectos fundamentales para la vida o estudiar la primaria y secundaria aceleradas *son parte de un mismo campo*: vincula lo que es la EBPJA con lo que puede ser.

Adicionalmente, no basta con analizar este campo en relación con satisfacción de intereses y necesidades abstractas y deshistorizadas, el punto central de partida es el análisis de la EBPJA en el marco de prácticas sociales con carácter simbólico (Mèlich) y con agentes situados (Giddens, 1998). En este tenor, tampoco es un campo que aluda a

individuos, sino a agentes sociales que significan su estancia en los espacios educativos a partir de colectivos, sean éstos redes familiares, prácticas laborales, grupos de pares e interacciones alumnos y maestros.

El campo de estudio de la EBPJA así planteado, exige reconocimiento del doble sentido de lo local (Eriksson). La pobreza, como consecuencia de las desigualdades, el nivel de las políticas y el carácter histórico de las prácticas sociales situadas, las formas de institucionalidad constituyen temáticas básicas del campo. No se configuran como referentes desligados de los procesos cotidianos, son, por el contrario, elementos constitutivos de las prácticas. El análisis crítico del carácter histórico de las mismas, permite mirar no sólo cómo el pasado da forma al presente, sino cómo éste representa al primero (Giroux, 1995: 84). La investigación desarrollada avanza en ese tenor (Kalman, Hernández y Méndez, 2003) pero todavía falta por hacer; el diálogo entre procesos escolarizados y sistemas abiertos, no formales o extraescolares permitirán abonar en la construcción de una pedagogía inclusiva.

2. Políticas educativas para población en estado de pobreza.

La primer pregunta que orientó la investigación fue: ¿cómo se expresan localmente las tensiones del campo de la EBPJA? Con el propósito de dar respuesta a la pregunta me acerqué a la EBPJA desde diferentes niveles: en primer lugar, el nivel de las políticas, en segundo lugar el de las prácticas curriculares, y en tercer lugar, los conceptos de pobreza ya que actualmente el gobierno mantiene el supuesto de que a través de la EBPJA es posible incidir en la mejora de la calidad de vida.

2.1 Políticas

El campo de las políticas en EBPJA se desarrolla en un contexto de globalización de las economías en el que la educación se propone como un medio para lograr la equidad social ante problemáticas estructurales como la pobreza y la desigualdad social. El Estado achica su participación económica en la sociedad civil y asume como propias reformas educativas que se desarrollan en la región latinoamericana como un proceso en el que los agentes internacionales definen líneas de acción que es posible encontrar en los diferentes países de la región; de manera paralela, el gobierno participa en eventos nacionales e internacionales

en los que la EBPJA con carácter compensatoria ha sido fuertemente cuestionada. México firma el documento “Hacia una educación sin exclusiones” en el año 1998 al tiempo que reduce los presupuestos, no profesionaliza la práctica de los educadores y no cambia la gestión en el campo.

En el nivel local, la expresión de las tensiones se hace más evidente. Las tensiones se manifiestan como semejanzas, alejamientos y oposiciones entre las instancias “federal” –o nacional- y “estatal” –o local-. Entre las semejanzas se ubican aspectos como: carencia de espacios propios y desigualdad en la cobertura. En el estado de México, las tres instancias que ofrecen programas de EBPJA priorizan la zona urbano marginal en menoscabo de las áreas rurales, con lo que se centralizan alternativas de programas para esta población..

Otra semejanza importante es la política de solidaridad. No sólo alude al voluntariado, las precarias condiciones de trabajo que desarrollan los educadores manifiesta también una pauperización de la práctica docente (Muñoz y Ulloa, 1992). A pesar de que en los casos estudiados se trabaja con profesores, en gran parte normalistas con plazas gubernamentales, resulta evidente que prevalece la siguiente situación: bajos salarios, inestabilidad en los lugares de adscripción, falta de formación especializada, incoherencia entre las áreas en que desarrollan sus prácticas docentes y las exigencias de formación que homogenizan al educador al margen de sus prácticas. Un aspecto grave es la responsabilidad que se deja sólo en el maestro de detectar, incorporar y mantener la matrícula, sin cuestionar las formas de gestión educativa, la burocratización de los procesos y las características de las propuestas pedagógicas que se ofrecen; rasgos que también hablan de la pobreza del servicio. Los maestros desarrollan sus prácticas con una sobrecarga administrativa propia de un modelo de gestión alejado de las necesidades de esta modalidad y centrado en el logro de metas cuantitativas. Otro personal que atiende los programas, directivos y supervisores no cuentan con espacios que permitan la sistematización de sus experiencias ni programas sistemáticos de formación.

El acercamiento a las Misiones Culturales, sólo tuvo el propósito de contrastar aspectos específicos en el estado de México que me permitiera marcar la particularidad del caso estudiado. Los contrastes fundamentales, entre áreas rural y urbano marginales, fueron las formas de gestión en el campo: los CEPLA no trabajan en vinculación explícita con la

comunidad, mientras que para las Misiones es un aspecto crucial. El tipo de normas que acatan es otro ejemplo claro, pues mientras las Misiones, que pertenecen a la federación, se encuentran más ligadas a decisiones centrales de la SEP, los CEPLAS tienen como referencia la burocracia estatal; a pesar de que en ambos casos los docentes son profesores normalistas, sus condiciones laborales difieren; en cuanto a la población que atienden, en ambos casos es mayor la juventud, pero con sus diferencias, en las áreas rurales una de las aspiraciones más latentes es migrar al norte, mientras que los jóvenes de la zona urbano marginal plantearon otras expectativas, por ejemplo, tener un empleo, seguir estudios cortos. Este contraste permite ubicar los siguientes aspectos del caso estudiado: el papel del contexto en la organización de los programas y en la incorporación de la población, las políticas estatales, las diferencias en las condiciones laborales de los docentes, la pauperización en la implementación de los servicios en ambos programas y el poco o casi nulo conocimiento que tiene una instancia de la otra, donde comparten una oposición a las formas de trabajo del que trabaja el INEA, los docentes y directivos de las Misiones Culturales y de los CEPLAS hablan de una competencia desigual en el trabajo en el campo con respecto a dicho Instituto.

2.2 Prácticas curriculares

De los casos elegidos para el análisis de las prácticas que el gobierno desarrolla en materia curricular, se pueden rescatar los siguientes aspectos sobresalientes: son programas que no se han acompañado de una gestión abierta para la atención de la población destinataria. No en todos los casos se ha mantenido continuidad en los programas –es el caso de la Secundaria a Distancia- que permite constatar políticas gubernamentales y no de estado, como señalan las propuestas internacionales. Existe asimismo, desvinculación de los programas con otros sectores de la sociedad como el productivo y de salud; con esta política es difícil incidir en la calidad de vida desde un solo sector, además se evidencia un concepto de educación alejado de las necesidades de las personas que sí se relacionan directamente con áreas de la alimentación, el empleo y la salud, entre otras. No obstante, existe un esfuerzo por incorporar intereses y necesidades de la población joven y adulta, como es el caso del MEVyT y el Proyecto Posprimaria desde el ángulo comunitario y SEA, desde “ las problemáticas a las que se enfrenta el sujeto en su entorno social”.

Las diferencias entre modalidades y programas de EBPJA a nivel nacional y en el estado de México son otra evidencia de la “carrera de pistas”. Se expresan tanto en sus legislaciones, como en las propuestas curriculares, ya que existe un alejamiento mayor acerca de los avances en materia curricular en el caso estudiado y la distribución de materiales didácticos es verdaderamente precaria. La educación “abierta” o incluso “extraescolar”, como lo marca la legislación en el estado de México, no es una realidad, hay incluso oposición en los discursos de los maestros, pues abierto se equipara a “informal” en el sentido de no regulada. Estas condiciones en conjunto, hacen del caso estudiado un espacio escolarizado con características de un programa cerrado. Aspectos como la institucionalización y los procesos de evaluación, son campos de las prácticas curriculares cerradas que no han sido trastocados y que se comparten, en diferentes grados, tanto en la parte nacional, como en lo local.

Falta por avanzar en ambos espacios hacia una concepción que rebase la noción del “sujeto en déficit” al cual hay que satisfacerle sus necesidades, educarlo. En este rumbo, nociones como calidad y relevancia salen a flote, se construyen desde diferentes parámetros en los programas nacionales estudiados, pero en su conjunto apuntan a individuos y no a comunidades o colectivos, se basan más en productos concretados en aprendizajes, que en los procesos pedagógicos para apropiarse de ellos –sólo el proyecto posprimaria se plantea el problema de la relevancia como eje central de la propuesta-. Sólo en dos programas se plantea apoyar a los estudiantes para seguir con la formación media superior, por lo que en el camino de la escolarización, el carácter general de los programas es terminal. ¿Cómo contribuyen a satisfacer la necesidad de los jóvenes de seguir estudiando?

El desfase entre los discursos del gobierno en los foros internacionales y el desarrollo de propuestas en esta entidad, es una de las manifestaciones más claras de la “carrera de pistas” que se mantiene en el ámbito local y de las tensiones en el campo. Desvinculación, oposición y falta de colaboración son los rasgos más importantes que caracterizan las tensiones de la EBPJA en los espacios locales. La superación del carácter compensatorio y la orientación hacia una acción educativa igualitaria son, todavía, tareas pendientes.

2.3 EBPJA y superación de la pobreza

La manera en que se pretende combatir la pobreza y las formas de abatir el “rezago educativo” van de la mano. La EBPJA, como toda práctica educativa, se desarrolla desde componentes discursivos que tienen íntima relación con posturas hegemónicas y contradicciones sociales. Los cambios históricos de los discursos en torno a la pobreza que van desde el discurso que la concibe como un problema natural y obstáculo para el desarrollo, aquel que centra la atención en la satisfacción de necesidades básicas, hasta los que, superando la visión economicista de la pobreza, desarrollan propuestas en torno al desarrollo humano y al bienestar subjetivo, han impactado de manera singular a la EBPJA.

Así una EBPJA orientada a brindar lo mínimo para sobrevivir, orientada a la capacitación de “recursos humanos”, al ejercicio de los derechos humanos, a la satisfacción de necesidades básicas, al desarrollo comunitario, a la transformación social, muestran apenas algunos de los rasgos de las implicaciones políticas en las prácticas pedagógicas de formación de sujetos sociales. Esto se debe a que el discurso político pedagógico ha mantenido siempre la relación positiva entre educación y desarrollo; a que los índices de escolaridad han sido un indicador relevante para la medición de la pobreza; al resurgimiento de la teoría del capital humano y al impacto de la reforma modernizadora y el proyecto neoliberal en el mundo globalizado.

Encarar la educación de adultos desde la pobreza (Rivero 1998), concebirla como posibilidad de superación de la exclusión, tiene implicaciones con la reconceptualización en torno a la pobreza, a la calidad de vida, a las necesidades y satisfactores. Permiten mirar a la educación como un satisfactor que atiende la necesidad de entendimiento humano (Boltrvinik y Hernández, 1999) y abre, con ello, posibilidades de la EBPJA no sólo como espacio de satisfacción, sino también *como generadora* de nuevos deseos, fundamentos para la vida y nuevas necesidades. Cuestiona la premisa, o al menos abre su contenido, de que la educación debe basarse en las necesidades e intereses de los jóvenes y adultos. Se trata de que la EBPJA sea una práctica política pedagógica de satisfacción y generación de fundamentos que sostiene los proyectos de vida de sujetos en exclusión social y deseos que la orientan, que considere a los sujetos en práctica y que reconozca sentidos y significados diversos en los procesos de formación, un proceso que potencia sus recursos para la toma de decisiones.

Existe una diferencia central entre integracionismo e inclusión educativa. El primero se refiere más al desarrollo de propuestas que no reconocen lo local como punto de partida para el desarrollo de programas educativos, a propuestas en las que hace falta avanzar hacia un concepto de participación que de voz a los destinatarios en la medida que no sólo les permita estar en un espacio predeterminado, sino tomar parte de la construcción de las propuestas. En esta medida, existen propuestas curriculares que avanzan en un camino, por ejemplo la diversidad, pero cierran sus posibilidades de acción al no concebirse de manera integral fundamentalmente en los aspectos de gestión educativa y de formación de educadores. Así, el carácter *integral*, *participativo* y *flexible* forman parte de un mismo planteamiento pedagógico en el desarrollo de propuestas, que se mueven, como lo señala Messina (1993) en la tensión entre la tradición y la innovación.

“Rescatar a los pobres”, en este marco es una tarea poco alentadora al concebirlos siempre desde la carencia y no desde las múltiples potencialidades de empoderamiento que los sujetos tienen. El asistencialismo educativo es una manifestación concreta de esta visión al brindar una educación a los pobres con carácter compensatoria.

El propio concepto de una persona pobre puede resultar también pobre, en la medida que se define sólo desde lo económico, que si bien es importante no es lo único que condiciona la vida de las personas y su accionar social. Su calidad de vida está definida también por sus necesidades subjetivas, fundamentos y motivaciones que determinan sus acciones: los bienes primarios de que disponga una persona no son suficientes para indicar la libertad de que dispone (Sen, 1998).

La pobreza estructural afecta a la población joven de manera singular y en muchos ámbitos de su vida: familiar, laboral, cultural y económicamente. El problema no es sólo reconceptualizar la EBPJA, sino cuestionar las desigualdades sociales y el papel que la educación cumple en esta situación. Una redefinición de la EBPJA sin políticas que encaren el problema de la pobreza y el aumento de los índices de población con escasa o nula escolaridad, será sólo una retórica.

3. Agentes de la EBPJA.

La pregunta referida a ¿quiénes son los agentes que acuden a los espacios gubernamentales? me llevó a indagar en primera instancia el contexto local de ese espacio.

Encontré, con el apoyo de Giddens (1998) que el espacio es más que un lugar de asistencia, se trata de una sede de interacciones que resulta significativa para los alumnos en tres sentidos: es un lugar de pertenencia ya que no es la escuela es *su escuela*, es un lugar con prestigio comunitario, es un lugar al que han acudido por años integrantes de su familia, lo que la hace una “*escuela de tradición familiar*”, y es también un lugar que se respeta y del cual “hay que cuidar la imagen”, por lo que la eligen antes que otras que, incluso están más cercanas.

Otra dimensión es el arraigo en la comunidad. A pesar de que no se formalizan las relaciones entre la escuela y su entorno, existen impactos diversos entre éstas. La vida escolar se trastoca por las festividades comunitarias y por las formas en que se han constituido sus barrios. Los maestros dividen a los alumnos entre los pertenecientes a la comunidad y “los de afuera”, con ello se da una valoración distinta al alumnado, siendo los primeros mejores alumnos y “más respetuosos”, mientras que los segundos presentan “problemas de conductas” sobre todo “falta de respeto” e “indisciplina.

La educación de adultos no cuenta con lugares propios para el desarrollo de sus actividades lo que hace de su labor una práctica sin espacio, o bien hay una concepción diferente de éste, de tal manera que esta situación da otro sentido a las interacciones.

A esta escuela asiste población mayoritariamente joven, entre 14 y 22 años. Hay una diferencia de casi el 50% entre los inscritos y los que asisten, de tal manera que, para 1999, existía una matrícula formal de 70 alumnos en la mañana para los cursos de secundaria y 74 por la tarde en secundaria y 8 en primaria. Existe una matrícula por grupo de aproximadamente 24 personas pero en las aulas asiste regularmente entre 10 y 15. Son mayoritariamente hombres solteros para la secundaria matutina en una proporción de 44 hombres y 26 mujeres, debido a que éstas trabajan en labores del hogar fundamentalmente en este tiempo; por la tarde la relación es más equitativa, 35 hombres y 39 mujeres.

La condición de pobreza de esta juventud los ha incorporado al trabajo desde la infancia, entre los 5 y los 13 años, de tal suerte que siendo muy jóvenes cuentan ya con una larga trayectoria laboral. En su totalidad son jóvenes que trabajan y estudian, hombres y mujeres ya sea en el hogar o en oficios remunerados. A pesar de tener empleos en condiciones desventajosas, esta experiencia laboral significa para los jóvenes la participación en redes de compromisos familiares, es una actividad inmersa en colectivos

que satisface necesidades de grupos de referencia, no se trata de una actividad con fines individuales, sino que se mueve en grupos amplios. El producto del trabajo remunerado es usado en la satisfacción de necesidades simbólicas, como formas de vestir, asistencia a lugares de esparcimiento y la adquisición de diversos aparatos que les permiten “estar a la moda”, pertenecer a grupos, participar de una cultura juvenil. En la práctica laboral los jóvenes desarrollan también recursos (Giddens, 1998) como conocimientos, habilidades y relaciones, que les permiten permanecer en los ambientes laborales pero no mejorar su estancia en los ambientes escolares.

Esta experiencia y los recursos que desarrollan a través de ella, no son potenciados en las prácticas pedagógicas, aparece más bien como un “problema” que les impone limitaciones para su buen desempeño escolar. No existen diálogos productivos entre la experiencia escolar y las trayectorias laborales, ese cúmulo de conocimientos, habilidades y relaciones que los jóvenes han desarrollado aparecen como *los recursos negados de la práctica educativa*.

La totalidad de los alumnos del estudio tienen experiencias de exclusión escolar. Han estado en la escuela regular desde meses en los primeros años de primaria hasta el tercero de secundaria. Es significativo que ésta es también una característica que se comparte con los integrantes de sus grupos familiares, hay una *herencia generacional de exclusión* asociada a las condiciones de pobreza. Las “salidas” de la escuela se deben fundamentalmente a carencias de tipo económico y a situaciones de indisciplina y maltrato que marca la estancia en la escuela ya que deviene en imaginarios de maestros, alumnos y espacios educativos. Como sucede con la trayectoria laboral, los recursos derivados de la estancia en la escuela no son reconocidos en las prácticas pedagógicas. En realidad hay diversas relaciones entre las prácticas pedagógicas y las trayectorias y experiencias de estos sujetos, se trata de desencuentros en relación con lo que sí conocen y poseen no sólo como recursos para vivir, sino como *recursos para aprender y convivir*.

En relación con sus grupos de referencia, la familia ocupa un lugar primario en la medida que los jóvenes entablan compromisos muy fuertes, como es el caso del apoyo moral y económico que difiere en relación con los roles de género. El uso de sus tiempos se desenvuelve entre el trabajo, la escuela y actividades de esparcimiento, muchas de las cuales suceden con los grupos de la escuela. Es ahí realmente donde los jóvenes encuentran

grupos de pares, por lo que la estancia en la escuela significa también relaciones sociales muy valoradas por ellos. Relaciones familiares, relaciones laborales y relaciones de amistad son los referentes fundamentales de las interacciones de estos jóvenes en condición de pobreza..

Con el fin de indagar acerca de la pregunta ¿desde qué referentes construyen los jóvenes los significados de la educación básica?, fue necesario hacer una primera consideración: que los agentes y sus prácticas tienen un espacio y un tiempo que “supone el reconocimiento de que la acción siempre tiene un posicionamiento en un <<aquí>> y un <ahora>>” (Lindón, 2000:11), por lo que no es posible hablar de significados de la educación básica al margen de sus contextos. El estudio de la constitución de significados que estos espacios educativos tienen para los jóvenes llevó a indagar sobre otros vínculos desde los cuales los alumnos jóvenes construyen su estancia en la escuela. Fueron varios los hallazgos encontrados en este sentido.

Por un lado, la situación de ser pobre los sitúa en una condición de exclusión. No son población en riesgo, hay diversas manifestaciones de que sufren ya diversas formas de exclusión laboral, afectiva, familiar educativa, social. Por otro lado, diversos referentes como la familia, el trabajo, la experiencia de exclusión escolar, el impacto de los medios masivos de comunicación entre otros, constituyen polos desde los cuales se configuran los significados de la escuela.

Los jóvenes han *interiorizado los estigmas* en los cuales se les ha tipificado como únicos responsables de su bajo rendimiento y como personas indisciplinadas. Desde esta estigmatización desarrollan prácticas, negocian situaciones o abandonan la escuela.

En este contexto, estar en la escuela de educación básica significa: aprender contenidos programáticos o formalizados, pertenecer a grupos de pares, aprender formas diversas de relacionarse con la autoridad, llenar vacíos que se sufren en el ámbito familiar como ser escuchados por generaciones adultas ante las problemáticas familiares, consolidar proyectos presentes de mejorar un empleo, tener acceso a objetos con valores simbólicos como la ropa, la música, la asistencia balies, la aceptación de las y los jóvenes como posibles parejas amorosas. Estos significados se construyen a la par con el trabajo. Trayectorias laborales, experiencias de exclusión escolar y redes familiares, permiten la

construcción de estos significados, la formación en el ámbito de los valores, la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas y la configuración de nuevos deseos e intereses.

La escuela de educación básica tiene significados también para el futuro, es una herramienta del presente y del futuro. Los sujetos tienen significados y utilidades para funcionar mejor en sus proyectos de vida de acuerdo a sus deseos y expectativas. Formar familias propias; tener una casa, que significa una morada mejor que la que tienen; viajar; ganar más; tener poder, son algunos de los fundamentos y deseos que significan la estancia en la escuela y forman parte de sus universos simbólicos.

Cuadro 1. Referentes de construcción de significado

Agentes	Redes familiares	Trayectoria laboral	Trayectoria escolar	Expectativas	Institución	Interacción docentes
Jóvenes	Apoyo económico Apoyo en festividades Género-roles Lugar que ocupan en el grupo familiar Exclusión escolar generacional	Forma de vida a temprana edad Producción de conocimientos, habilidades y relaciones Satisfacción de necesidades primarias y simbólicas Espacio de formación Malas condiciones laborales Vulnerabilidad	Experiencia de exclusión Cúmulo de conocimientos Imágenes de la interacción educador y educando, y de los espacios educativos	Esparcimiento Certificar Aprender Conseguir empleo Construir su casa propia Buen trato Valores Conocer su cuerpo	Lugar de interacción Pertenencia	Vínculos académicos y afectivos con los maestros Vínculos con figuras de autoridad Diversidad en estilos docentes como interacción maestros y alumnos

En suma, planteo mirara los sujetos de la EBPJA desde la articulación carencia-potencia, no sólo como consumidores de la cultura escolar, sino como agentes colectivos situados con trayectorias que son como campos de construcción de significados y de construcción de recursos.

Para responder a la pregunta ¿cómo viven los sujetos los procesos de institucionalidad?, partí de una concepción de sujeto que no los ubica como carencia, en déficit, pasivos; asimismo, intenté desarrollar el argumento de que *la oferta mediatiza la demanda* en la medida que los rasgos de la oferta y las condiciones sociales y educativas de los agentes, definen la interacción.

Los jóvenes acatan normas sin aceptarlas, entablan relaciones diversas con la institucionalidad, con el conocimiento, con los maestros y otras autoridades. Negocian reglamentos, participan en la construcción de reglas tácitas, generan tácticas para la permanencia, aprenden a relacionarse con estos procesos y sólo así logran la certificación. Las agregaciones simbólicas que brinda la escuela se manejan más en el campo de las emociones, los afectos y los valores. La escuela sí satisface necesidades de orden emocional al configurar relaciones personales y colectivas.

Como sujetos en potencia, los alumnos son constructores de sus propias vidas, condicionados, pero no determinados. Su capacidad reflexiva les permite sostener fundamentos y argumentar deseos, mantener formas de presentarse ante los otros y ante sí mismos. Existe un gran número de potencialidades que la escuela poco reconoce. Tal es el caso de los conocimientos aprendidos en otros ámbitos que posibilitarían una mejor estancia en la escuela, habilidades cognitivas que, reconocidas en las estrategias didácticas, son herramientas insustituibles para el aprendizaje. Las formas de relacionarse con las reglas institucionales, son otro campo rico de recuperar, pues permitiría, conocer las discrepancias y manejar mejor los consensos, el ámbito de los valores como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la justicia, la tolerancia, son sólo algunos de los valores que los jóvenes manejan y que pueden ser aprovechados en los espacios escolares, asimismo su característica de cuestionar lo dado, puede ser fuente importante para su proceso de formación, los intereses, necesidades y expectativas son verdaderos motores que potencian la estancia en los espacios educativos.

No existe una contraposición entre estas potencialidades y los contenidos que se brindan en la escuela. Los jóvenes se interesan por esos contenidos de manera diferenciada y cuestionan los métodos de enseñanza, los recursos y los escenarios, sin que ello llevé a la conclusión de que no les sirven o no se interesan por ellos. Hay, como se pudo constatar, otros conocimientos de interés, como la computación y el inglés, la educación física, talleres de oficios, pero no se contraponen con lo enseñado en las aulas para una gran mayoría de ellos.

Es en esta relación entre las carencias y las potencialidades que pueden definirse diversas formas de flexibilización de los programas educativos. Presentar menús de opciones para la formación puede ser una forma de presentar la diversidad y la flexibilidad, pero es en estas tensiones donde el propio agente, en relación con el programa, construye el carácter flexible y diverso de su práctica de formación.

Educación y trabajo son complemento de la formación de la población en condición de exclusión social. Conocer, abrir los ojos, prepararse, trabajar, saber hacer y desarrollar habilidades intelectuales, forman parte o pueden formar parte de una misma propuesta pedagógica. En el caso estudiado se pudo observar que el mero trabajo, por las condiciones en que se desarrolla, puede ser, a pesar de su potencial formativo, una faceta de formación incompleta al no relacionarse con otros ámbitos de la educación básica antes mencionados.

El desarrollo de aprendizajes producidos en la vinculación con la institucionalidad, las agregaciones simbólicas (Medina, 2000), la satisfacción de otro tipo de intereses y la generación de deseos y nuevas necesidades, así como prácticas docentes exitosas, son apenas algunos de los aspectos encontrados como promisorios y rescatables. La crítica a los mimos, sin embargo es ineludible: el verticalismo administrativo, la falta de participación de los alumnos y maestros, la falta de trabajo colectivo por parte de los grupos docentes, los rasgos de exclusión educativa expresados en la falta de reconocimiento de los saberes de los alumnos, las formas y los tiempos de su apropiación, la intolerancia con las formas de expresión de los jóvenes, la obsolencia de sus contenidos programáticos, la ausencia de una propuesta pedagógica orientada a la mejora en la calidad de vida de sus sujetos, así como la falta de interacción explícita y productiva con la comunidad, representan los límites en los cuales la EBPJA se desarrolla actualmente. A pesar de ello, o precisamente por ello resultan un campo rico para la investigación.

4. Campos condicionantes de la práctica docente

Las prácticas docentes son también un ámbito con múltiples condicionantes, que rebasan en mucho la sola formación pedagógica. Ésta tiene que ver con la institución, con las relaciones que la escuela establece con la comunidad, con los procesos de gestión y con las propias trayectorias y expectativas profesionales de los docentes. Las políticas de profesionalización de los educadores han de reconocer estos ámbitos y superar el carácter sólo de “capacitación”, que generalmente se traduce en manejo de materiales didácticos.

Las respuestas a la pregunta ¿Cuáles son los condicionamientos de la práctica docente con personas jóvenes y adultas? son múltiples. Las referidas a las políticas de su condición laboral y de formación las he tocado ya en el apartado 1.1. Ahora me refiero a otros aspectos de los maestros que condicionan las interacciones con los alumnos. Encontré que un aspecto relevante está constituido por la visión que tienen de sí mismos, del otro, de la educación de adultos y de la escuela como institución. Se trata de visiones que parten de lo que viven y de los deseos de cómo quisieran que fueran sus alumnos y sus espacios de trabajo; son concepciones teóricas (Giddens, 1998) de las prácticas, de sí mismos y de los otros, referidas al presente y al futuro, a realidades y a utopías.

Su práctica se desarrolla también con una lógica que he denominado de *reclutamiento y retención* en la medida que las políticas en EBPJA depositan en ellos la responsabilidad no sólo de enseñar, sino de captar a la población y retenerla en la escuela sin volver la mirada a las características del propio programa.

La falta de sistematización de lo que saben los maestros y la carencia de espacios sistemáticos para su formación, cierran las posibilidades de su intervención en las definiciones curriculares. De tal manera que la “apertura” local para definir contenidos se ve condicionan por la falta de formación rigurosa en este plano.

Finalmente, las prácticas docentes tienen *contornos* que aluden a relaciones académicas y no académicas, a las posibilidades de ser “abiertos”, “amigables” y “tolerantes” como producto de sus condiciones de trabajo, pero también como producto de las diversas interacciones de índole afectiva que entablan con los jóvenes que rebasan en mucho el plano académico.

En conjunto, se trata de *campos condicionantes de la práctica docente que* refieren experiencias pasadas, procesos de identificación con un rol, aceptación y/o rechazo de la

educación de adultos, definen los estilos docentes y pueden abrir espacios, contenidos y procesos de formación de educadores de personas jóvenes y adultas.

En este concepto de práctica docente, la formación, como uno de los aspectos de la profesionalización, ha de considerar:

- a) Que la posibilidad de incidencia de los docentes en el desarrollo de los programas curriculares requiere del manejo de herramientas pedagógicas y socioculturales que permitan analizar y mejorar su trabajo, como labor social.
- b) La sistematización crítica y propositiva de sus prácticas.
- c) Ahondar en los tipos de interacción que se desarrollan en los contactos cotidianos de la vida escolar.
- d) Reconocer las trayectorias de los alumnos y no sólo intentar satisfacer necesidades preestablecidas.
- e) Reflexionar acerca de las visiones que se manejan, explícita o implícitamente- acerca de los alumnos y cómo estas se traducen en estilos docentes.
- f) Reconocer que la práctica docente implica, al mismo tiempo, un fuerte ejercicio de poder y compromiso hacia los otros.
- g) Que los espacios escolares son al mismo tiempo satisfactores y generadores de motivaciones, sentidos y significados.
- h) Que una práctica docente es un rasgo importante desde el cual considerar la calidad educativa.
- i) Que la heterogeneidad de los grupos es una limitante y una posibilidad que se manifiesta en las interacciones y puede atenderse desde una *flexibilidad pedagógica*. La flexibilidad se ha formalizado desde menús de opciones y horarios más cortos, pero se han mantenido lógicas de aprendizaje y enseñanza homogéneas. Heterogeneidad deviene en flexibilidad en la medida que la organización de los espacios, los programas curriculares y las estrategias docentes re-conocen, incluyen a los alumnos.

5. Discusión

5.1 Institucionalización de la exclusión

Por institucionalización entiendo el proceso histórico de sedimentación de prácticas y condiciones que se mantienen por largos periodos. La historia reciente de la educación básica de adultos muestra cómo, en diferentes etapas, el gobierno ha desarrollado prácticas de EBPJA con escasos resultados. Han sido pocas las experiencias exitosas, como la campaña de alfabetización de los cuarenta, y los intentos cardenistas por abrir los niveles posprimaria para la población campesina.

El concepto educación básica, su identificación con los niveles escolares y la alfabetización son característicos de los últimos treinta años del siglo XX. El campo de la educación de adultos de la década de los años veinte se liga con problemáticas y proyectos sociales en los que la educación es considerada por los gobiernos como medio de socialización y formación de sujetos sociales, productivos y educados. Esta situación, aunada a las políticas de gobierno y no de estado, han dado énfasis diversos en el periodo estudiado, pero las continuidades globales se centran en la identificación de la educación de adultos con los niveles mínimos de la escolaridad, con la capacitación para el trabajo y con intentos de incidir en las formas de vida de las personas en estado de marginación o de pobreza.. Es en estas continuidades donde se sedimenta el sentido compensatorio y las carencias de los programas.

Otras continuidades que se han sedimentado son las prácticas legislativas y el sentido de la solidaridad social. El acotamiento del sujeto de la EBPJA a través de las leyes, los límites de la educación básica a la primaria y secundaria y la solidaridad social regulan y sedimentan el carácter compensatorio de la EBPJA. Esta situación se traduce en programas que no contemplan el avance de los sujetos en el nivel medio superior, culturas pedagógicas que no avanzan en los diálogos necesarios entre los recursos antes señalados y la cultura de las prácticas educativas, y falta de vinculación con otros sectores para incidir en la mejora de la calidad de vida.

Los resultados cuantitativos muestran los límites de estas políticas y me permiten plantear que así comprendida, sin alteraciones sustanciales, difícilmente se rebasara este carácter excluyente.

Otra dimensión de la institucionalización de la exclusión son los procesos pedagógicos que se desarrollan día con día. Los procesos institucionales se orientan a mantener la formalización en prácticas rutinarias que no permiten avanzar hacia la superación del carácter compensatorio. Tal vez sea exagerado señalar que tampoco se compensa, o se equilibra la desigualdad, ya que la ausencia de programas pedagógicos, de estrategias didácticas explícitas, flexibles y sustentadas, no permiten que haya una relación entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se certifica. Estos cursos de EBPJA acelerada, de bajo costo para la población y para el gobierno, coloca a los jóvenes en doble desventaja social pues carecen de conocimientos, como el Inglés, para acceder a niveles superiores de estudio, y al no reconocer sus trayectorias escolares, los mantienen en tiempos muertos, ya sólo con la expectativa de vender su mano de obra, certificada en lo básico, en condiciones menos desfavorables.

La exclusión educativa tiene varias aristas y momentos. He argumentado que por una parte significa estar fuera de los procesos escolares, pero aun estando en ellos se sufre exclusión al no contar con procesos evaluativos que reconozcan los tiempos dedicados a la escuela en otros momentos de su vida, al negar los conocimientos adquiridos en la experiencia laboral y las formas y tiempos de producirlos, al no plantear interacciones personales respetuosas, y al no escuchar intereses, necesidades, cuestionamientos al conocimiento dado como verdadero en los procesos pedagógicos. Estos otros aspectos son rasgos también de la exclusión, que finalmente colocan a los alumnos en situaciones de ejercicio de poder, en los que sin lugar a dudas intervienen, pero en condición de subalternidad. La sedimentación de las políticas nacionales, la falta de memoria histórica, la continuidad de los procesos institucionales, así como la preservación de una cultura pedagógica excluyente son los rasgos fundamentales de la institucionalización de la exclusión.

5.2. La escuela, territorio promisorio

La interacción humana del vínculo pedagógico es, todavía insustituible. Aun más acotada, la relación maestros y alumnos es fundamental en la formación en educación básica. Sólo en estas interacciones encuentran problemas de relación humana, roles que jugar, cuestionan sus propios actos en grupo, generan habilidades de convivencia y formas

diversas de intervenir en estos espacios. La relación con los maestros también puede posibilitar la construcción de preguntas, base fundamental para el logro de aprendizajes.

El vínculo escuela comunidad es muy diverso. Desde que hay alumnos en la escuela se entabla el vínculo, lo que hace falta es avanzar hacia relaciones explícitas institucionalizadas que permitan rescatar los *bienes comunitarios* como las tradiciones, la infraestructura cultural y económica, en suma, los recursos que pueden tener una doble beneficio: mejorar la escuela y mejora e incidir en la comunidad.

Las actividades de apoyo que realiza la escuela sí ponen a los jóvenes en contacto con otras posibilidades como salir de su comunidad, conocer otras ciudades cercanas, museos, obras de teatro, películas. Por ello que la escuela no sólo satisface necesidades de sujetos en carencia, sino que *genera* deseos e intereses de sujetos en potencia.

Un punto importante para el debate es la necesidad de *desescolarizar* las prácticas de EBPJA, pues se identifica con tradicionalismos y autoritarismos, esto es verdad; pero también lo es que poco se conoce de las prácticas desde dentro y desde sus sujetos. Así por ejemplo, el valor histórico y cultural otorgado a la *escuela* y al *maestro* es una fuente importante en la constitución de significados que puede potenciarse en el trabajo local. La EBPJA escolarizada debe cambiar, pero ello no implica que en el mismo paquete se desconozca la experiencia pedagógica acumulada y sobre todo las posturas y acciones de sus agentes.

5.3 Flexibilidad

El concepto de flexibilidad ha estado presente en el campo de la educación de adultos de diversas formas. Se caracteriza como flexible a programas que abren posibilidades de tiempos para los estudios, es decir se concibe en términos de usos de los tiempos de acuerdo a las necesidades de las personas. También se considera que los programas son flexibles en la medida que “respetan al adulto en tanto tal, su cultura sus conocimientos, y que con él construyan y definan los requerimientos educativos del proceso de transformación deseado” (Schmelkes, 1994. Citado en Schmelkes y Kalman, 1994: 45). En otra dimensión se señala que flexibilidad “alude fundamentalmente a la pertinencia de los contenidos educativos para la diversidad de los sujetos” (Zarco, 1999: 19).

Ligados con estas propuestas y nociones, el estudio de caso permite apuntar los siguientes aspectos. La flexibilidad es un constitutivo de programas, prácticas y políticas orientadas al empoderamiento de las personas jóvenes y adultas. La flexibilidad tiene diversas dimensiones y componentes. En relación con las primeras se refiere a la necesidad crear políticas y estrategias de manera colectiva que impida el centralismo en la toma de decisiones; desde las propias políticas se construyen la flexibilidad de los programas. Otra dimensión se centra en la elaboración misma de los programas, en la que flexibilidad se relaciona con pertinencia, relevancia y reconocimiento del otro como participe en la construcción misma de las propuestas educativas. Para ello se requiere información y formación que posibilite la participación de los agentes fundamentales. Otra dimensión de la flexibilidad se centra en las relaciones de los programas con las comunidades particulares, entendidas como colectivos y como contextos. El estudio realizado muestra la importancia de pensar al agente de la EBPJA situado en grupos y en espacios y tiempos específicos. Un programa flexible puede mirar estas dimensiones y rebasar el círculo currículum-individuo al contemplar apertura en la inclusión de aspectos significativos de las comunidades. Un programa flexible se centra en los procesos pedagógicos como otra dimensión importante, es decir en la interacción cara a cara en que se desarrollan las prácticas educativas. En este aspecto hace falta trabajar no sólo contenidos pertinentes, sino en formas de apropiárselos que den cabida legítima a la significación por parte de jóvenes y adultos. De manera general, los componentes de la flexibilidad son: apertura, fortalecimiento para la participación, inclusión y alteración de prácticas educativas. Requiere de condiciones como formación e interés político por lograr la participación de los agentes destinatarios. Se deriva de prácticas sociales que dan sentido a la participación en espacios educativos en tiempos y espacios, reconocimiento de la heterogeneidad.

5.4 Lo básico

Lo básico de la EBPJA tiene una gran multiplicidad de aristas que es difícil ubicar en una sola definición. Así el paso de lo mínimo a lo fundamental parece un primer acercamiento acertado; sin embargo lo fundamental sigue vacío si no se habla de sujetos condiciones, contextos, recursos y propuestas concretas y viables. Lo básico no es lo mismo para todos los sujetos, ni para todos los contextos; se trata en todo caso de una noción límite entre lo

que es una acción pedagógica y social, y lo que puede ser, es decir tiene un carácter histórico. Se define desde los propósitos sociales de la educación como bien social positivo, desde lo que puede hacer en la vida de los sujetos y la incidencia que esto puede tener en el marco social. Anuda una práctica política, ética y pedagógica, que se mueve en problemáticas sociales y en imaginarios simbólicos.

En síntesis, las prácticas particulares de EBPJA concretan una amplia gama de acciones simbólicas y de problemáticas estructurales de la sociedad a través de sus prácticas rutinarias. Éstas expresan la historicidad de sus acciones y las expectativas futuras de los sujetos concretos y de los espacios educativos organizados con carácter supletorio. En el marco actual de los movimientos políticos, culturales, económicos y educativos parece que estas prácticas de EBPJA se tensionan y lejos de caminar hacia cambios que lo social demanda, existen cierres sobredeterminados por la economía del libre mercado, que a la luz de las exigencias de la población, se presentan más violentos.

Las premisas que han sostenido durante años la EBPJA han de cambiar a la luz de los siguientes aspectos:

- a) Considerar agentes situados en prácticas sociales significativas, colectivos y territorios.
- b) Historizar y diferenciar necesidades e intereses de los agentes.
- c) Aceptar que los espacios educativos de EBPJA no son sólo satisfactores de intereses y necesidades, sino también generadores con lo que las prácticas político pedagógicas adquieren una gran responsabilidad.
- d) Considerar la participación, flexibilidad y apertura desde otras aristas que no sólo “partan de los conocimientos que los agentes poseen” sino admitir que no son sólo constructores de conocimientos, sino de formas diversas de apropiárselos.
- e) Abrir diálogos con culturas pedagógicas diversas.
- f) No olvidar que la educación es un derecho humano, individual y colectivo.

Las prácticas locales de EBPJA muestran los límites de un discurso hegemónico, pero fundamentalmente muestran las múltiples posibilidades de participación de los agentes en los escenarios más cerrados y al hacerlo, abre la esperanza de una EBPJA, inclusiva y liberadora.

ANEXOS

Anexo 1

Nuevo Modelo de Educación Básica para Adultos (Período de transición)

EJES	ETAPA INICIAL (ALFABETIZACIÓN)	SEGUNDA ETAPA (PRIMARIA)				TERCERA ETAPA (SECUNDARIA)		
Lengua y Comunicación.	L y e 1a. Parte Vol. 1	1a Parte Vol. 2	2a Parte Vol.1	2a Parte Vol. 2	Español Secundaria 1	Español Secundaria 2	Español Secundaria 3	
	E 1	F2	F3	F4	S1E	S2E	S3E	
Matemáticas		M1a. Parte Vol.1	M 1 a. Parte Vol. 2	M2a. Parte Vol.1	M2a. Parte Vol.2	Matemáticas Secundaria 1.	Matemáticas Secundaria 2	Matemáticas Secundaria 3.
		M1	M2	M3	M4	S1M	S2M	S3M
Ciencias		EVF	EVC	EVL	EVN	Ciencias Sociales 1	Ciencias Sociales 2	Ciencias Sociales 3
		VF	VC	VL	VN	S1CS	S2CS	S3CS
						Ciencias naturales 1	Ciencias Naturales 2	Ciencias Naturales 3
						S1CN	S2CN	S3CN
	BOLETA DE CALIFICACIONES	CERTIFICADO DE PRIMARIA				CERTIFICADO DE SECUNDARIA		

Anexo 2 . Plan de Estudios de Educación Secundaria

PRIMERO

Español	5 h semanales
Matemáticas	5 h semanales
Historia Universal I	3 h semanales
Geografía General	3 h semanales
Formación Cívica y Ética	3 h semanales
Biología	3 h semanales
Introducción a la Física y a la Química	3 h semanales
Lengua Extranjera	3 h semanales
Expresión y Apreciación Artísticas	2 h semanales
Educación Física	2 h semanales
Educación Tecnológica	3 h semanales
Total	35 h semanales

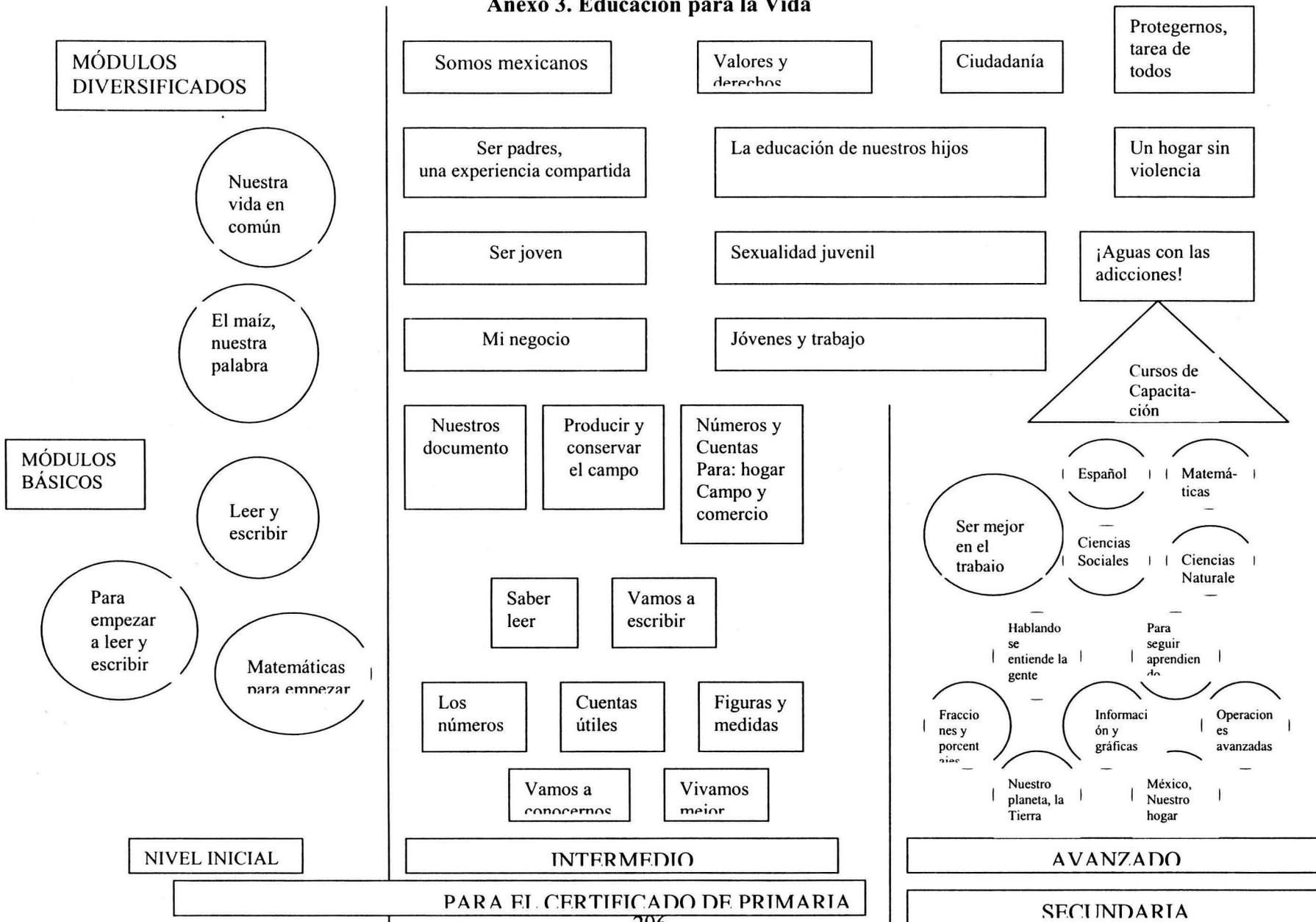
SEGUNDO

Español	5 h semanales
Matemáticas	5 h semanales
Historia Universal II	3 h semanales
Geografía de México	2 h semanales
Civismo	2 h semanales
Biología	2 h semanales
Física	3 h semanales
Química	3 h semanales
Lengua Extranjera	3 h semanales
Expresión y Apreciación Artísticas	2 h semanales
Educación Física	2 h semanales
Educación Tecnológica	3 h semanales
Total	35 h semanales

TERCERO

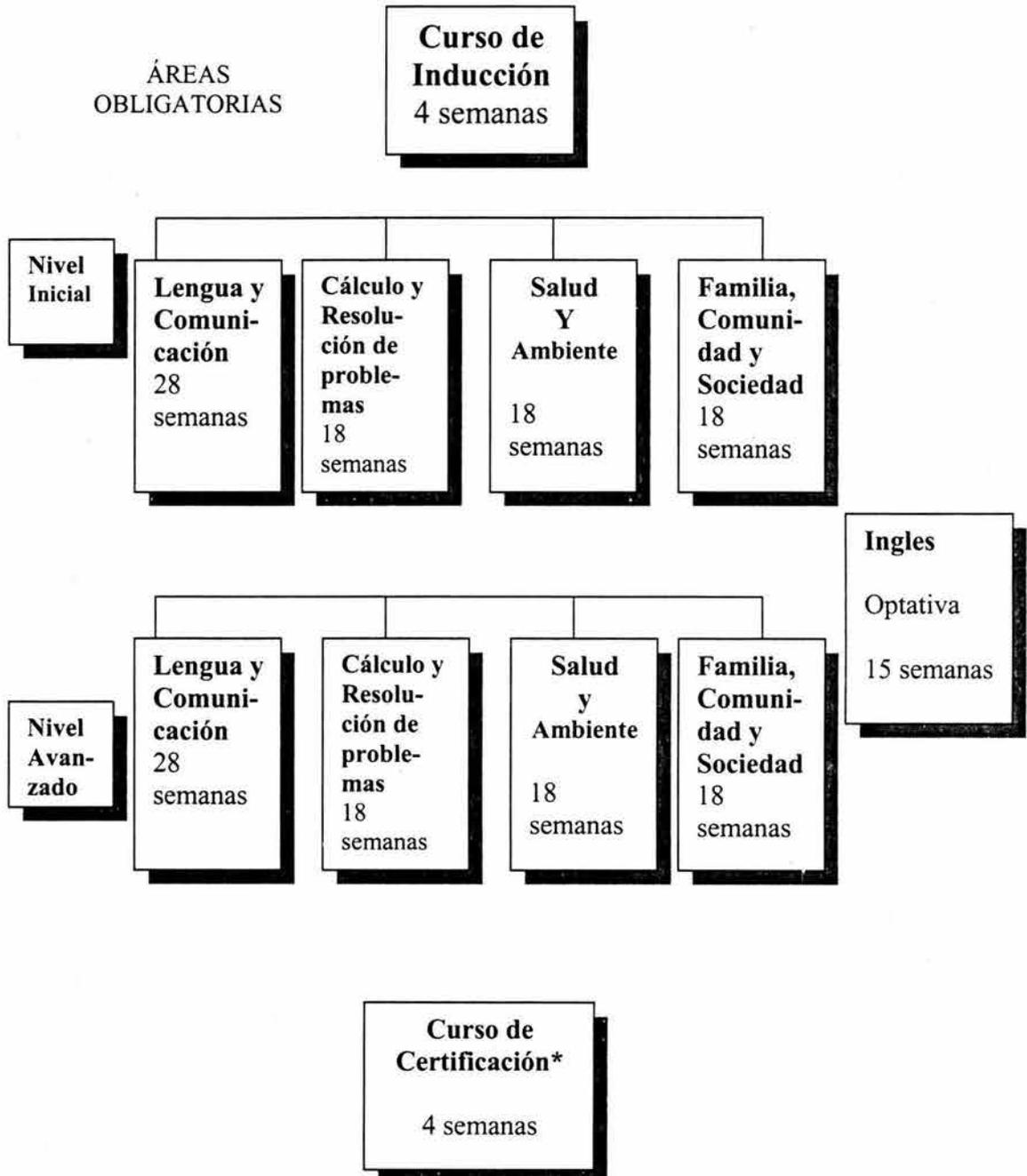
Español	5 h semanales
Matemáticas	5 h semanales
Historia de México	3h semanales
Formación Cívica y Ética	3h semanales
Física	3 h semanales
Química	3 h semanales
Lengua Extranjera	3 h semanales
Asignatura opcional decidida en cada entidad	3 h semanales
Expresión y Apreciación Artísticas	2 h semanales
Educación Física	2 h semanales
Educación Tecnológica	3 h semanales
Total	35 h semanales
Asignaturas académicas	
Actividades de desarrollo	

Anexo 3. Educación para la Vida



Anexo 4

Plan de estudios de Secundaria a Distancia para Adultos



Anexo 5

Propuesta de Programa de Secundaria Intensiva para Adultos

Grado	Español	Matemáticas	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales
Primero	-Bloque I Expresión oral y escrita (8 Ejes temáticos) -Bloque II Lingüística (10 Ejes temáticos)	-Bloque I Aritmética (5 Ejes temáticos) -Bloque II Álgebra (1 Eje temático) -Bloque III Geometría (3 Ejes temáticos)	-Bloque I Historia (2 Ejes temáticos) -Bloque II Civismo (1 Eje temático) -Bloque III Geografía (6 Ejes temáticos)	-Bloque I Biología (4 Ejes temáticos) -Bloque II La Física y la Química (6 Ejes temáticos) -Bloque III Ecología (1 Eje temático)
Segundo	-Bloque I Expresión oral y escrita (5 Ejes temáticos) -Bloque II Lingüística (10 Ejes temáticos) -Bloque III Literatura (5 Ejes temáticos) -Bloque IV Ortografía (3 Ejes temáticos)	-Bloque I Álgebra (6 Ejes temáticos) -Bloque II	-Bloque I Historia (7 Ejes temáticos)	-Bloque I Biología (5 Ejes temáticos) -Bloque II Física (3 Ejes temáticos) -Bloque III Química (3 Ejes temáticos)
Tercero	-Bloque I Expresión oral y escrita (3 Ejes temáticos) -Bloque II Lingüística (4 Ejes temáticos) -Bloque III Literatura (8 Ejes temáticos) -Bloque IV Ortografía (3 Ejes temáticos)	-Bloque I Álgebra (6 Ejes temáticos) -Bloque II Probabilidad y estadística (1 Eje temático) -Bloque III Trigonometría (1 Eje temático)	-Bloque I Historia (6 Ejes temáticos) -Bloque II	-Bloque I Biología (6 Ejes temáticos) -Bloque II Física (3 Ejes temáticos) -Bloque III Química (2 Ejes temáticos)

BIBLIOGRAFÍA

- ABOITES, Hugo (1996). *Neoliberalismo y política educativa*. En **Viento del Sur. Ideas, historia y política**. No. 7. Publicación periódica, México, D. F.
- AGUILAR, Genaro (2000) *Ricos y pobres en México, 1984 a 1996. Evolución y causas de la desigualdad y de la pobreza en México*. En **El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual ¿Desarrollo Social?** Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- ALCANTARA, Armando, Ricardo Pozas y Carlos Alberto Torres (Coordinadores) (1998) **Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo**. Siglo XXI, México.
- ARCE, Gurza Francisco (1981) *En busca de una Educación Revolucionaria: 1925-1934*. En **Ensayos sobre historia de la educación en México**. El Colegio de México, México.
- ÁVILA, Alicia (1992) *Enseñanza de las matemáticas y saber extraescolar. El caso de la educación de adultos*. En **Educación de adultos. Enseñanza de las matemáticas**. Nos. 112-113-114. Segunda época, Año 3. INEA/SEP. México, julio-diciembre.
- ÁVILA Alicia y Guillermina Waldegg (1997) **Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación básica de adultos**. INEA, México.
- ÁVILA, Aquiles (2003) **Evaluación Integral del Currículo de Ciencias Sociales del Programa Secundaria a Distancia para Adultos**. Tesis para obtener el grado de maestro en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- AVILES Allende Carlos. *Sin educación básica completa, el 40% de los mexicanos*. **El Financiero**. México, D.F., martes 14 de julio.
- BERGER y Luckmann (1997) **La construcción social de la realidad**. Amorrortu Argentina.
- BERTELY, María (1998) *Educación indígena del siglo XX en México*. En Latapí , Pablo (Coordinador) **Un siglo de educación en México II**. Fondo de Cultura Económico, México.
- _____ (2000) **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. Maestros y Enseñanza Piados, México, Buenos Aires, Barcelona.
- BOLTVINIK Julio (1984). *Satisfacción desigual de las necesidades esenciales en México*.

En Cordera Rolando y Carlos Tello (Coords.) **La desigualdad en México**. Siglo XXI, México

- _____, (1998) *Lucha contra los pobres*. En **La Jornada**. Año quince Número 5092. DEMOS, México viernes 6 de noviembre.

- _____, (1998) *¡15 millones más de pobres extremos!* En **La Jornada**. Año quince, Número 5092. DEMOS, México, D. F. viernes 16 de octubre.

- _____, (2000) *Política económica y social sinérgicas*. En **La Jornada**, Año quince, Número 5735, viernes 18 de agosto, México, D. F.

-BOLTVINIK, Julio y Enrique Hernández Laos (1999) **Pobreza y distribución del ingreso en México**. Siglo XXI, México.

-BOURDIEU (1984) **Sociología y cultura**. CNCA, Grijalbo, México.

-BRACHO, Teresa (1994) *Educación y Acreditación ¿Misiones confrontadas?* En **Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas**. INEA, México.

-BRANDAO, Rodríguez Carlos (1982). *Repensando la participación*. En **Cuadernos de Investigaciones Educativas**. Número 7. Departamento de Investigaciones Educativas, CIDE-IPN, México

-BUENFIL, Rosa Nidia (1994) **Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación**. DIE-CINVESTAV-IPN/CONACYT, México.

-CADENA, Felix (1997) *Aprender a emprender. La educación popular de adultos y la economía social*. En Izquierdo, Alicia (Compiladora) **Veinte años de educación de adultos en la UAM Xochimilco**. Universidad Autónoma Metropolitana. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Educación y Comunicación. México.

-CÁMARA, Gabriel (1982) **Impacto y relevancia en la educación básica**. Grupo de estudios sobre el financiamiento de la educación, México

-CAMPERO, Carmen. (2002) **Un paso más en la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas... aún nos queda camino por recorrer. Sistematización de una experiencia**. Tesis de maestría, México, UPN.

-CAMPOS, Julieta (1997). **¿Qué hacemos con los pobres? La Reiterada Querrela por la Nación**. Aguilar, México.

- CARBONELL, Jaume (1995) *Escuela y entorno*. En Alfieri F. et. al **Volver a pensar la educación (VOL. I) Política educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)** Morata, España
- CARRANZA, Palacios José Antonio (1997). *Educación para adultos, los nuevos retos. La Jornada*, México.
- CASARINI, Martha (1997) **Teoría y diseño curricular**. Trillas, México.
- CASTILLO, Sáenz y Castro (1982) *Educación de adultos en México*. En **Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina**. Centro de Estudios Educativos, México.
- CENDALES, Lola (1996) *El currículum para una educación de jóvenes y adultos - elementos para el debate-* En Osorio y Rivero (Organizadores) **Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas**. UNESCO, OREAL, CEAAL, Tarea, Lima.
- _____ (2000) **Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos**. CEPAL, CELADE, FNUAP, Santiago de Chile.
- CHAPARRO, Félix (1987) *Panorama de la educación básica para adultos. Algunas consideraciones sobre su problemática y sobre las acciones de innovación*. En **Educación Básica para Adultos. Experiencias y prospectiva en México**. Tomo I. OEA, CREFAL. Pátzcuaro, Michoacán, México.
- CHAPARRO, Félix (1992) *Alternativas de educación básica de adultos*. En Mingo Araceli Sylvia Schmelkes (Recopiladoras). **Lecturas sobre educación de adultos en América Latina**. CESU-UNAM, México.
- CIRIGLIANO, Gustavo y Aline Lampe (1989) *Significados y Alcances de las Modalidades de Educación a Distancia para la Educación de Adultos*. En **Siete visiones de la educación de adultos. Retablo de Papel 1**. CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México
- COMIE (1996) *Comentarios al Programas de Desarrollo Educativo*. **Revista Mexicana de Investigación Educativa** Vol I, núm I, enero-junio. Temáticas citadas: *Educación de Adultos* a cargo de Pieck Enrique y *Criterios sobre el financiamiento educativo* a cargo de Noriega Margarita.
- CONDE, Carola (2000) **La educación de adultos desde la perspectiva de las políticas públicas**. El Colegio Mexiquense, A. C. Zinacantepec, México.

- CORAGGIO, José Luis (1999) *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?*. En **La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos**. UNAM, Niño y Dávila Editores, CESU, Madrid.
- COULON, Alain (1995) **Etnometodología y educación**. Barcelona, Paidós Educador.
- CREFAL. **Siete visiones de la educación de los adultos**. Retablo de papel No. 1. Pátzcuaro, Michoacán México.
- DE AGÜERO; Mercedes (2000) *Modelo y criterios de evaluación de materiales y contenidos de alfabetización*. En **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. V, núm. 9. Plaza y Valdes, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., México, enero-julio
- _____ (2002) **El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores. Estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana**. Tesis para obtener el grado de Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Doctorado Interinstitucional en Educación. Aguascalientes, México,
- DE ALBA, Alicia (1991) **Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo**. UNAM, México.
- DE ALBA, Alicia (Compiladora) (1995) *Posmodernidad y educación. Colección Problemas educativos en México*. CESU-1.INAM-Porrúa, México.
- DE CERTEAU, Michel (2000) **La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer**. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1998) *Educación y cultura en el México del siglo XX*. En Latapí,, Pablo (Coordinador) **Un siglo de educación en México I**. Fondo de Cultura Económico, México
- DE SHUTTER, Antón (1998). **La investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos**. CREFAL, Pátzcuaro Michoacán
- DE LA VEGA, Sergio (1994) *La diversificación de los modelos para la educación de los adultos*. En **Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas**. INEA, México.

- DELORS Jacques (1996) **La educación encierra un tesoro**. Correo de la UNESCO, Ediciones UNESCO. México.
- DEMO, Pedro y Liliane Lúcia Nunes de Aranha (1997) **Ciudadanía y derechos Humanos desde la Perspectiva de las Políticas Públicas**. Cuadernos de la CEPAL. Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- DÍAZ Barriga Angel (1987) *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*. En **Perfiles Educativos** Número 37, CISE-UNAM. México, julio, agosto, septiembre.
- DUQUE y Freedson (1997) *La realidad educativa de los pueblos indígenas. El caso de Los Altos de Chiapas, México*. En Izquierdo Alicia (Compiladora) **Veinte años de educación de adultos en la UAM Xochimilco**. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, México.
- ELBAUM, Jorge (2000) *¿Qué es ser joven?* En Margulis Mario (Editor) **La juventud es más que una palabra**. Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- ERICKSON, Frederick (1997) *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock C. Merlin (Compilador) **La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación**. Paidós Educador/M.E.C., España.
- EZPELETA, Justa (1992). **Pedagogía y Escuela**. Ponencia presentada en evento de cierre de cursos de maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM-Ecatepec. México, abril. FEIXA, Carles (2000) *Los espacios y los tiempos de las culturas juveniles*. En Medina Carrasco (Compilador) **Aproximaciones a la diversidad juvenil**. El colegio de México, México.
- FREIRE, Paulo (1970). **Pedagogía del Oprimido**. Siglo XXI. México.
- _____ (1994) **Cartas a quien pretende enseñar**. Siglo XXI. México.
- _____ (1996) **Política y educación**. Siglo XXI. México.
- _____ (1997) **La educación en la ciudad**. Siglo XXI. México.
- FUENTES, Carlos (1997) **Por un progreso incluyente**. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México.
- GALLART, María Antonia (2000) *Introducción. Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina*. En Gallart, María Antonia (Coordinadora) **Formación, pobreza y exclusión**. Organización Internacional del Trabajo, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Montevideo.

- GARCÍA, Huidobro (1992) *Educación de Adultos. Puntos para un debate*. En Mingo Araceli y Sylvia Schmelkes (Recopiladoras) **Lecturas sobre educación de adultos en América Latina**. CESU-UNAM, México.
- GARCÍA, Carlos (1994) *Capital humano, educación y trabajo*. En **Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas**. INEA, México.
- GREAVES, Cecilia (1994) *Un nuevo sesgo 1958-1964*. En **Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México**. SEP, Seminario de Historia de la Educación, El Colegio de México, INEA, Tomo 3. México
- GEERTZ, Clifford (1989) **El antropólogo como autor**. Paidós Barcelona.
- _____ (1997) **La interpretación de las culturas**. Gedisa, España.
- GENDREAU, Mónica (1998) *Tres dimensiones en la geografía de la pobreza*. En Gallardo Rigoberto y Joaquín Osorio. **Los rostros de la pobreza. El debate**. Tomo II. ITESO, UIA, México.
- GENDREAU, Mónica (1998) *Prólogo*. En Gallardo y Osorio (Coords.) **Los rostros de la pobreza. El debate**. Tomo I ITESO, Universidad Iberoamericana. México.
- GIDDENS, Athony (1997) **Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas**. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- _____ (1998) **La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración**. Amorrortu, Buenos Aires
- GIROUX, Henry A. (1993). **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. Siglo XXI, México
- _____ (1995) *La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo*. En De Alba Alicia (Compiladora) **Posmodernidad y educación**. CESU, UNAM, Miguel Angel Porrúa, México.
- GOFFMAN (1997) **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- _____ (2000) *Rubor y organización social*. En **Sociologías de la situación**. Genealogía del poder No. 32. La piqueta, Madrid.
- _____ (2001) **Estigma. La identidad deteriorada**. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- HABERMAS, Jürgen (1990) **Conocimiento e interés**. Taurus Humanidades, Buenos Aires.

- HARGREAVES, A. (1996) **Profesorado, cultura y postmodernidad** (*Cambian los tiempos, cambia el profesorado*) Morata, Madrid, España.
- HERNÁNDEZ, Gloria (Coord. (1989) **Cronología: Educación de adultos en el país y en el estado de México. De los tiempos prehispánicos a nuestros días**) Serie Documentos 2, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, México
- _____ (1997) **La problemática de la educación básica para adultos. El caso de dos municipios del estado de México.** Tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México.
- _____ (1998). **El fracaso escolar en la zona norte del estado de México.** Informe de investigación mecanografiado. México.
- HERNÁNDEZ, Gregorio (2003) **Identity and Literacy Development. Life Histories of Marginal Adults in Mexico City.** Universidad de California Berkeley, PhD, tesis.
- HERRERA, Claudia (1998). *Llega a 80% la deserción escolar en zonas rurales.* En **La Jornada**, Año quince, número 5097. México, D. E miércoles 11 de noviembre de 1998.
- HIDALGO, Juan Luis (1998). *Notas y reflexiones sobre el fracaso escolar. Qué es el fracaso escolar, entre causas síntomas y conjeturas.* En Hernández Patricia y Jorge Olguín **Análisis del fracaso escolar.** Hernández Silva (compiladores). Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. México.
- HUIDOBRO, Juan Eduardo (1986) *Educación de adultos. Puntos para un debate.* En Mingo Araceli y Schmelkes Sylvia (Recopiladoras) (1992) **Lecturas sobre educación de adultos en América Latina. Antología.** CESU, UNAM, México.
- KALMAN, Judith (1998a) *¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias.* En **Documentos DIE.** DIE/CINVESTAV/IPN, México.
- _____ (1998b) **¡Dile que haga la comida él!: On the meaning of literacy and schooling in the lives of poor undereducated women in México City.** 1998 Fall Post Doctoral Forum National Academy of Education/Spencer Foundation. Stanford University.
- _____ (2000) *Learning to write in the street.* En **International Journal of Qualitative studies in education.** Vol 13, No. 3. Taylor and Francis Ltd.

- _____ (2001) *Everyday paperwork: Literacy practices in the daily life of unschooled and underschooled woman in a semi urban community of Mexico City.* (Mimeo)
- KEMMIS, S. (1993) **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.** Morata, Madrid.
- KUASÑOSKY y Szulik (2000a) *Desde los márgenes de la juventud.* En Margulis Mario (Editor) **La juventud es más que una palabra.** Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- _____ (2000b) *¿Qué significa ser mujer joven en un contexto de extrema pobreza?* En Margulis Mario (Editor) **La juventud es más que una palabra.** Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- LACLAU, Ernesto y Chamntal Mouffe (1987) **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.** Siglo XXI. México.
- LANKSHEAR, Colin (1999). **A. Problems associated with qualitative research methodology.** Mimeo. 17pp.
- LANKSHEAR Colin, y Michele Knobel (1999) **Ways of Knowing. Researching literacy.** Sydney, Primary English Teaching Association.
- LARROYO, Francisco (1979) **Historia Comparada de la Educación en México.** Porrúa, México.
- LATAPÍ (1984). **Tendencias de la educación de adultos en América Latina.** Cuadernos del CREFAL No. 17. CREFAL-UNESCO-OREALC. Pátzcuaro, Michoacán, México, 1984.
- _____ (1988) *La política de alfabetización en seis países latinoamericanos.* En **Revista latinoamericana de estudios educativos.** No. 8. CEE, México
- _____ (1989). **Siete visiones de la educación de los adultos.** CREFAL. Retablo de papel No. 1. Pátzcuaro, Michoacán México
- _____ (1990). *Los desafíos de la educación iberoamericana.* En **Revista latinoamericana de estudios educativos.** Vol. XX 4°. Trimestre. México.
- _____ (1999). *Educación en un país pobre.* En **Proceso.** Núm 1174, 2 de mayo, México.

- LATAPÍ, Pablo, Sylvia Schmelkes y Rosa María Torres (2000) **Pronunciamento Latinoamericano con oportunidad del Foro Mundial de Educación Dakar, 24-28 abril, 2000**. CEAAL, México.
- LAVÍN, Sonia (1987) *Centros de Educación Básica Intensiva: las enseñanzas de una experiencia innovadora cancelada*. En Picón, Cesar y Daniel Schugurensky (Compiladores) **Educación Básica para Adultos: experiencias y prospectiva en México**. Tomo 1. OEA, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México
- LEON, Emma y ZEMELMAN, Hugo (Coordinadores) (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anthropos, CRIM.UNAM, México.
- LINDÓN, Alicia (Coordinadora) (2000) **La vida cotidiana y su espacio-temporalidad**. Athropos. UNAM, CRIM, Colegio Mexiquense, España.
- LORIA, Cecilia (1994) *Hacia la redefinición de las necesidades educativas de las mujeres adultas*. En **Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas**. INEA, México.
- LOYO, Engracia (1994a) *Educación de la comunidad, tarea prioritaria 1920-1934*. En **Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México**. SEP, Seminario de Historia de la Educación. El Colegio de México, INEA. Tomo 3. México.
- LOYO, Engracia (1994b) *La urgencia de nuevos caminos 1964-1970*. En **Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México**. SEP, Seminario de Historia de la Educación. El Colegio de México, INEA. Tomo 3. México.
- MACIAS, Marissa y Arturo Gómez (1998) *Más de 24 millones de mexicanos en la pobreza*. En **El Financiero** Año XVII No. 4930. México, D.F. domingo 25 de octubre.
- MARC, Edmond y PICARD, Dominique (1992) **La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación**. Paidós, Grupos e Instituciones, Barcelona, Buenos Aires, México.
- MARGULIS Mario y Urresti Marcelo (2000) *La juventud es más que una palabra*. En Margulis Mario (Editor) **La juventud es más que una palabra**. Biblos, Buenos Aires, Argentina
- MC LAREN, Peter (1995) **La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos**. Siglo XXI, UNAM, México.
- _____ (1998). **Multiculturalismo Revolucionario**. Siglo XXI, México.

- MEDINA, Carrasco Gabriel (2000) *La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales*. En Medina Carrasco (Compilador) **Aproximaciones a la diversidad juvenil**. El Colegio de México, México.
- MEDINA, Patricia (s.p.i.) **Herramientas del pensamiento crítico en el desarrollo de las prácticas teóricas sobre el campo pedagógico y educativo. Otras epistemologías, otras realidades, otras teorías pedagógicas y educativas**. Documento en mecanografía, 19 pp.
- MÉLICH, Joan-Carles (1996) **Antropología simbólica y acción educativa**. Papeles de Pedagogía. Paidós, Barcelona.
- MÉNDEZ, Ana María (1997) *Mujeres y alfabetización, una historia en construcción*. En Schmelkes Sylvia (Coordinadora) **Antología. Lecturas para la Educación de los Adultos. Otros campos de acción en educación de adultos. Aportes a fin de siglo**. Tomo IV. Noriega, México.
- MÉNDEZ, Valeria (2001) *El empoderamiento o fortalecimiento de las capacidades de los pobres*. En **Ayuda en acción 20 años. Trabajando con el tercer mundo**. Julio-diciembre. Boletín, # 56, Madrid.
- MESSINA, Graciela (1993) **La educación básica de adultos: la otra educación**. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-UNESCO. Santiago, Chile.
- _____ (1995) **Innovaciones en Educación básica de Adultos. Sistematización de 6 experiencias**. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe- UNESCO, Santiago de Chile.
- _____ (2001) *Modelos de formación en las microempresas: en busca de una tipología*. En Pieck, Enrique (Coordinador) **Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social**. UIA, Instituto Mexicano de la Juventud, UNICEF, CINTERFOR, CONALEP, RED, Educación y Trabajo México.
- MIRANDA, Francisco (s/f). **Desarrollo Histórico y Conceptualizaciones de las Políticas Públicas. Un ensayo de Interpretación**. Universidad Pedagógica de Durango. Coordinación de Investigación y Posgrado.
- MORALES-GÓMEZ y Torres, Carlos Alberto (1990) **The State, Corporatist Politics, and Educational Policy Making in Mexico**. PRAEGER, New York, Westport, Connecticut, London.
- MUÑOZ, Izquierdo Carlos (1994) *Educación básica para adultos vinculada al trabajo*.

En **Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas.** INEA, México.

- _____ (1996) **Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema.** FCE. México.

-MUÑOZ, Izquierdo Carlos y Manuel Ulloa (1992). *Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas.* En **Revista Latinoamericana de estudios educativos.** Vol. XXII, 2º Trimestre. México.

-NERI, Vargas Gaudencio (1999). Tepetzotlán. **Monografía municipal. Gobierno del Estado de México,** Instituto Mexiquense de Cultura, AMECROM, Toluca, estado de México.

-NORIEGA, Margarita (1996a) **Indagando los secretos del paisaje. Evaluación de una experiencia de educación rural comunitaria en México.** Universidad Pedagógica Nacional, México.

- _____ (1996b) **En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos.** Universidad Pedagógica Nacional, México.

- _____ (1996c) *Criterios sobre financiamiento de la educación.* Comentarios al programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. En **Revista Mexicana de Investigación Educativa.** Vol I Núm. I enero-junio. México.

- _____ (2000) **Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994.** Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdes Editores, México.

- _____ (2001) **Comentarios a las Políticas Generales del Programa Educativo Propuesto por Fox.** Ponencia presentada en el Foro Nacional de Análisis de la propuesta educativa del gobierno federal. Palacio Legislativo, México, 9 de abril.

-NUSSBAUM, Martha y Amartya Sen (Compiladores) (1996). **La Calidad de Vida.** Fondo de Cultura Económico, México.

-OLVERA, Consuelo (1994) *La educación de adultos y los derechos humanos.* En **Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas.** INEA, México.

- ORNELAS, Carlos (1995) **El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo.** Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica, México.
- _____ (1998) *La cobertura de la educación básica.* Latapí, Pablo (Coordinador) **Un siglo de educación en México II.** Fondo de Cultura Económico, México
- OSORIO, Jorge (1996). *Adult Education and the need for development in Latin America.* En **Adult Education and Development.** No. 46 Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association, Alemania.
- PAIVA, Vanilda (1982) *Educación Permanente. Primera Parte: ¿ideología educativa a necesidad económico social?* En Torres, Carlos Alberto (Coordinador) **Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina.** CEE, México.
- PANSZA, Margarita (1987a) *Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo.* En **Perfiles Educativos** Número 36., CISE-UNAM, México, abril, mayo, junio.
- _____ (1987b) **Pedagogía y Currículo.** Gernika, México.
- PALOMAR, Joaquina. (1998). *La pobreza y el bienestar subjetivo.* En Gallardo Osorio (Coords.) **Los rostros de la pobreza. El debate.** Tomo I. ITESO, Universidad Iberoamericana. México.
- PERÉZ, De Cuellar Javier (1997) **Nuestra Diversidad Creativa.** Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Correo de la UNESCO, México.
- PÉREZ ISLAS, José Antonio y URTEAGA, Maritza (2001) *Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo.* En Pieck Enrique (Coordinador) **Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social.** UIA, Instituto Mexicano e la Juventud, UNICEF, CINTERFOR, CONALEP, RED Educación y Trabajo, México.
- PESCADOR, Ozuna (1995) *Educación y pobreza: reflexiones para el caso de México.* En Pieck y Aguado (Coordinadores) **Educación y pobreza.** UNICEF y el Colegio Mexiquense. Zinacantepec, México.
- PESCHARD, Puga y Tirado (1989) *De Ávila Camacho a Miguel Alemán.* En **Evolución del estado mexicano. Consolidación 1940-1983.** Tomo III. Ediciones El Caballito, México.

- PIECK, Enrique y Eduardo Aguado López (1995) (Coordinadores). **Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad.** El Colegio Mexiquense/UNICEF, Zinacantepec, México.
- PIECK, Enrique (1994)
- _____ (1996a) **Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal.** UNICEF-El Colegio Mexiquense. Zinacantepec, México.
- _____ (1996b) *Educación de Adultos. En Comentarios al programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.* En **Revista Mexicana de Investigación Educativa.** Vol I Núm. I enero-junio, COMIE, México.
- _____ (1997) **La educación para los adultos: caracterización, impacto y consideraciones propositivas.** Documentos de Investigación No. 3. El Colegio Mexiquense. Zinacantepec, México.
- _____ (1998) *Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidades en los sectores de pobreza.* En Jacinto Claudia y María A. Gallart (Coordinadoras) **Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables.** Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR, Red Educación y Trabajo, Santiago de Chile.
- _____ (1999) **La Posprimaria Comunitaria Rural del CONAFE.** Estrategias alternativas de educación para niños y jóvenes desfavorecidos. Investigación del IPE-UNESCO, México.
- _____ (2000) **Comentarios al Modelo de Educación para la Vida (MEV) del INEA.** Comentario realizado durante el I Foro Permanente sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en la Universidad Pedagógica Nacional, México 15 de marzo. 12pp.
- PICÓN, Cesar y Daniel Schugurensky (1987) **Educación Básica para Adultos. Experiencias y prospectiva en México. Tomo I,** OEA, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México,
- PUIGGRÓS, Adriana (1980) **Imperialismo y Educación en América Latina.** Nueva Imagen, México.

- _____, Adriana (1990) **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**. Alianza Editorial, México.
- _____ (1995a) **Volver a educar. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del siglo XX**. Ariel, Buenos Aires.
- _____ (1995b) *Modernidad, posmodernidad y educación*. En De Alba Alicia (Compiladora) **Posmodernidad y educación**. CESU, UNAM, Grupo Miguel Angel Porrúa. México.
- QUILES, Manuel (1998) **Antología de documentos normativos para el profesor de educación básica**. Cuerpo Técnico de Trabajos Manuales Escolares, TME, S.A C.V. México.
- RACZYNSKY, Dagmar (1999). *La crisis de los viejos modelos de protección social en América Latina. Nuevas alternativas para enfrentar la pobreza*. En **Pobreza y Desigualdad en América Latina**. Paídos, Argentina.
- REGUILLO, Rossana (2000a) *La clandestina centralidad de la vida cotidiana*. En Lindón, Alicia (Coordinadora) **La vida cotidiana y su espacio-temporalidad**. Athropos. UNAM, CRIM, Colegio Mexiquense, España.
- _____ (2000b) *Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión*. En Medina Carrasco (Compilador) **Aproximaciones a la diversidad juvenil**. El Colegio de México, México.
- REIMERS, Fernando (2000) *¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?* En **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. V, núm. 9, enero-junio. México, COMIE, Plaza y Valdes.
- REIMERS, Fernando y Noelo McGinn (1997) **Diálogo Informado**. CEE y AUSJAL. México.
- RIVERO, José (1989) *Educación de adultos en América Latina: requerimientos y estrategia en materia de preparación de personal*. En Mingo Araceli y Sylvia Schmelkes (recopiladoras) **Lectura sobre educación de adultos en América Latina**. CESU/UNAM, México.
- _____ (1998) **Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización**. Editorial Popular. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), España.

- RODRÍGUEZ, Araujo Octavio (1998) *Pobreza y desigualdad*. En **La Jornada** Año XV, Número 5068, México, D. F. martes 13 de octubre.
- RODRIGUEZ Brandao (1985) *Repensando la participación*. En **Cuadernos de Investigaciones Educativas** Número 7. Departamento de Investigaciones Educativas, CIDE, México.
- RODRÍGUEZ, Ernesto (2001) *Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo*. En Pieck Enrique (Coordinador) **Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social**. Universidad Iberoamericana, Instituto Mexicano de la Juventud, UNICEF, CINTERFOR, CONALEP, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, México.
- RODRÍGUEZ, Gil y García (1996) **Metodología de la investigación cualitativa**. , Aljibe, Granada
- ROJAS, Francisco (1995). *Educación y pobreza un desafío de equidad*. En Pieck, Enrique y Aguado Eduardo (Coordinadores) **Educación y pobreza. De la igualdad social a la equidad**. Colegio Mexiquense/UNICEF, Zinacantepec, México.
- ROMÁN, Luis Ignacio y AGUIRRE Rodolfo (1998). *Economía política y política frente a la pobreza en México*. En Gallardo y Osorio (Coords.) **Los rostros de la pobreza. El debate**. Tomo I ITESO, Universidad Iberoamericana. México.
- ROSANVALLON, Pierre (1995) **La nueva cuestión social. Repensar el estado providencia**. Manantial, Argentina.
- RUÍZ, Mercedes (2000) **Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos**. Tesis de doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones educativas. IPN, CINVESTAV, DIE. México.
- SACRISTÁN, Gimeno (1991) **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Morata, Madrid, España.
- SALINAS, Bertha et. al. (s/f) *Enfoques y conceptos sobre la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)* En **Reunión Nacional de Seguimiento a CONFINTEA V. México. Documento Base**. Mecanograma.
- SANTOS, Annete (2001) *Oportunidades educativas en telesecundaria*. En **Revista latinoamericana de estudios educativos**. Vol XXXI. Número 3. Centro de Estudios Educativos, México.

- SARTORI, Giovanni (1998). En **Homo videns. La sociedad teledirigida**. Taurus, Madrid.
- SCHMELKES, Sylvia y Judith Kalman (1994) **La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México**. Centro de Estudios Educativos, México.
- SCHMELKES, Sylvia (1982) *La investigación sobre educación de adultos en América Latina*. En Torres Carlos Alberto (Coordinador) **Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina**. Centro de Estudios Educativos, México.
- _____ (Coordinadora) (1990). **Post-alfabetización y trabajo en América Latina**. CREFAL-OREALC. Pátzcuaro Michoacán, México.
- _____ (1995) **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. Gobierno del Estado de Guanajuato, Secretaría de Educación, Guanajuato, México.
- _____ (1996) *Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina*. En **Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas**. UNESCO, OREALC, CEAAL, Tarea, Lima, Perú.
- _____ (1997) **Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación**. Serie Foro Pedagógico. Consejo Nacional Técnico de la Educación, México.
- _____ (1998) *La educación básica*. En Latapí (Coordinador) **Un siglo de educación en México II**. Fondo de Cultura Económico, México.
- SCHUGURENSKY Daniel (1986) *Educación Básica para Adultos: análisis de la situación actual y apuntes para su redefinición. Una perspectiva latinoamericana a partir del caso de México*. En **Revista latinoamericana de estudios educativos**. Vol. XVI, 3°. Y 4°. Trimestres, México.
- SEN, Amartya (1996) *Capacidad y bienestar*. En Nussbaum y Sen Martya (Compiladores) **La calidad de vida**. The United Nations University, FCE, México.
- _____ (1998) **Bienestar, justicia y mercado**. Pensamiento Contemporáneo # 48, Paidós, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

- SERRANO, Pablo (1995) *Educación y conocimiento: eje de la propuesta de la CEPAL de transformación productiva con equidad*. En **Educación y pobreza de la desigualdad social a la equidad**. Colegio Mexiquense UNICEF, México.
- STRAUSS, Anselm (1998) **Qualitativa analysis for social scientists**. Cambridge University Press, Cambridge.
- STRAUSS y Corbin (1990) *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. United States of America, SAGE.
- TAYLOR y Bogdan (1987) **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. Barcelona, Piados.
- TEDESCO, Juan Carlos (1991) *Estrategias de Desarrollo y Educación: el Desafío de la Gestión Pública*. En **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC, Santiago de Chile.
- TENTI, Emilio (2001) **La escuela desde afuera. Sujetos, escuela y sociedad**. México, *Lucerna Diogenis*.
- TEPICHÍN, Ana María (1998) *Genealogía teórica de los estudios sobre la pobreza*. En Gallardo Rigoberto y Joaquín Osorio. **Los rostros de la pobreza. El debate**. Tomo II. ITESO, UIA, México.
- THOMPSON, John (1998) **Ideología y Cultura Moderna**. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades, México.
- Taylor y Bogdan (1987) **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. Barcelona, Piados.
- TORRES, Carlos Alberto (1996) **Las secretas aventuras del orden Estado y Educación**. Miño y Dávila Editores, Argentina.
- TORRES, Rosa María (1998) **Qué y cómo aprender**. SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, México ITESO Universidad Iberoamericana, México.
- _____ (1999) *¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial*. En **La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos**. UNAM, Niño y Dávila Editores, CESU, Madrid.
- TORRES, Rosa María y Emilio Tenti (2000) **Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas**

compensatorios. Preliminar. SEP, Dirección General de Relaciones Internacionales, México.

-TORRES, Valentina (1994a) *En busca de la modernidad 1940-1960*. En **Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México**. SEP, Seminario de Historia de la Educación, El Colegio de México, INEA, Tomo 3, México.

--_____ (1994b) *Reforma y práctica 1970-1980*. En **Historia de la educación de adultos en México**. SEP, Seminario de Historia de la Educación, El Colegio de México, INEA, Tomo 3, México.

-TRILLA Bernet (1995) La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En Alfieri F. et. al. **Volver a pensar la educación (Vol. I) Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)**. Morata, España.

-ULLOA, Manuel y Pablo Latapí (1996) *¿En dónde se alfabetizan los mexicanos? Consideraciones y precisiones metodológicas para identificar el origen de la alfabetización entre 1980 y 1990*. En **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol 1 Núm. 1, COMIE, México, enero-junio.

-ULLOA, Manuel y LATAPÍ, Pablo (1998) *La educación de los adultos*. En Latapí, Pablo (Coordinador) **Un siglo de educación en México II**. Fondo de Cultura Económico, México

-VALENCIA, Enrique y Rodolfo Aguirre (1998) *Discurso, acciones y controversias de la política gubernamental frente a la pobreza*. En Gallardo Rigoberto y Joaquín Osorio. **Los rostros de la pobreza. El debate**. Tomo I. ITESO, UIA, México.

-VALENZUELA María de la Paz (2000) **Encuesta Internacional de Educación de Adultos Indígenas. Estudio Nacional: México**. (Coordinadora Linda King). UNESCO, CREFAL, México.

-VASCONI, Tomás e Inés Recca (1977) *Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana*. En Labarca, Vasconi, Finkel y Recca **La educación burguesa**. Nueva, Imagen, México.

-VIELLE, Jean-Pierre (1991) *Notas para la fundamentación del proyecto multinacional de educación para el trabajo de la OEA*. En **Educación de Adultos**. Educación básica para adultos 4-5, Segunda Época Año 1. México, INEA/SEP, Marzo, junio.

-VILLORO, Luis (1989) **Crear, saber, conocer**. México, Siglo XXI.

- _____ (1993) *Filosofía para un fin de época*. En **Nexos, Sociedad, ciencia y literatura**. México, D. F. mayo.
- VÍO GROSSI, Francisco (1985) *La investigación de educación de adultos en América Latina: evolución, estado y resultados*. En Latapí y Castillo (Compiladores) **Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina**. UNESCO, OREALC, CREFAL , Pátzcuaro, Michoacán, México.
- WILLIS, Paul (1988) **Aprendiendo a trabajar**. Akal, Madrid, España.
- WOODS, Peter (1987) **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa** Paidós -MEC Temas de educación, Barcelona
- _____ (1998) **Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación**. Paidós. España.
- WUEST, Silva M. Teresa (1995) **La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa.** Educación, cultura y procesos sociales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Coordinación de Humanidades, UNAM, México.
- ZARCO, Carlos. *Hacia una nueva interinstitucionalidad para el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas*. En Valenzuela María de la Paz (Sistematizadora) **Reunión Nacional de Seguimiento a CONFINTEA V. México. Documento Base**. México, 1999.
- ZEMELMAN Hugo (1987) **La totalidad como perspectiva de conocimiento**. En **Revista Mexicana de Sociología**. Año XLIX/Núm. 1 UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales. México, enero-marzo.
- _____ (1991). *Epistemología y educación: el espacio educativo*. En **Revista Mexicana de Sociología. Constitución de la modernidad. Epistemología y educación. Enseñanza Superior y Sociedad**. Núm 4/91. Instituto de Investigaciones Sociales., UNAM, México.
- _____ (1998) **Crítica, epistemología y educación**. Conferencia impartida en el Ciclo de conferencias magistrales "Investigación institucional desde el enfoque crítico social". Organizado por la Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal. Mecanografiado, México, Mayo.
- ZEMELMAN, Hugo y Guadalupe Valencia (1991) *Los sujetos educativos, una propuesta de análisis*. En **Revista Acta Sociológica**. Vol. III Núm. 2 UNAM/ Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México, octubre-diciembre.

-ZERMEÑO, Fabiola y Moisés Domínguez (2000) *Estado y política de combate a la pobreza en México: algunas reflexiones para la comprensión de Progresá*. En **El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual ¿Desarrollo Social?** Año 16, Número 99, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

-ZOGAIB, Elena (1997) *La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa*. En Loyo, Aurora (Coordinadora) **Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)** UNAM, Plaza y Valdes, México.

Documentos telemáticos

-BANCO Mundial, **¿Qué es el capital social?** <<http://www.worldbank.org/poverty/spanish/scapital/index.htm> (Consulta febrero del 2002)

-CONAFE. **Cómo se gestó** <<http://www.conafe.edu.mx> (Consulta: 19 abril del 2001)

-_____ . **Documentos** <<http://www.conafe.edu.mx> (Consulta: 19 de abril del 2001)

-_____ . **Cifras** <<http://www.conafe.edu.mx> (Consulta: 19 de abril del 2001)

-SEP (2001) **Planes y programas de educación secundaria**

ww.sep.gob.mx/reforma2/planesSec/planssec/html (Consulta: 20 abril del 2001)

Documentos oficiales

--CEPAL (1992) **Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad**. Naciones Unidas. Santiago de Chile.

-CIDAC (1992) **Educación para una economía competitiva. Alternativas para el futuro**. Diana, México.

-CONAPO (1990a) **Desigualdad regional y marginación en México**. CONAPO, México.

-CONAPO (1990) **Indicadores socioeconómicos e índices de marginación municipal**. CONAPO, México.

-CREFAL, UNESCO, INEA y CEAAL (1998) **Hacia una Educación Sin Exclusiones. Nuevos Compromisos para la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe**. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.

-COMISION INTERAGENCIAL (1990) **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje**. New York.

- CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN-UNESCO (1982). **América Latina y el proyecto Principal de Educación**. México.
- COPLAMAR (1982) **Necesidades esenciales en México. Situación actual y perspectivas al año 2000. Educación**. Número 2. Siglo XXI, México.
- FORO Mundial de Educación (2000) **Marco de Acción de Dakar. Texto adoptado por el Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal 26-28 de abril de 2000**. CEAAL Traducción no oficial del Dakar Framework for Action, México.
- GOBIERNO de la República(1988) **Diario Oficial de la Nación**, México.
- GOBIERNO Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública (1993) **Diario Oficial de la Federación. Ley General de Educación**. México
- GOBIERNO del Estado de México (1990). **Programa Estatal de Desarrollo Educativo 1990-1993**. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social,. Toluca, México.
- _____ (1998). **Ley de Educación del Estado de México**. Toluca, México.
- Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación (s/f). **Propuesta de programas de Secundaria Intensiva para Adultos**. Zona Escolar 02 C.R.S.E. 04
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS. Dirección de Educación Básica (1988a) **Programa de Educación Básica**, México.
- _____ (1988b) **Programa de educación básica I. Fundamentación de la educación básica para adultos**. México.
- _____ (1990) **Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos**. México
- _____ (1998) **Modelo de educación básica para adultos**. México.
- _____ (1999a) **Bases para la Instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación**. México.
- _____ (1999b) **Pasado, presente y futuro institucional**. Documento en mecanografía. México.
- _____ (2000) **El Modelo Educación para la Vida. Guía general**. México.
- _____ (2001) **Memoria de labores 1995-2000**. México.
- _____ (2002a) **Características del rezago educativo, 2000**. México.

- _____ (2002b) **Evolución histórica del rezago educativo**. México.
- OEA (1983) **Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados**. Pátzcuaro, Michoacán, México.
- ONU, CEPAL (2000) **Juventud, Población y Desarrollo en América Latina y el Caribe**. México
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989) **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994**. México
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996). **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**. Secretaría de Educación Pública, México.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, GOBIERNOS DE LOS ESTADOS(1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. En **La Jornada**. México, D. F. martes 19 de mayo.
- PRESIDENCIA de la República (1993) **Ley General de Educación**. México.
- REUNIÓN de países de América Latina, El Caribe y América del Norte (2000) **Marco de Acción para América Latina y el Caribe**. CEAAL, Santo Domingo
- SALINAS DE GORTARI, SEP, SNTE y Gobernadores de los estados (1992) **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**. México.
- SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL (1999) **Programa de Educación, Salud y Alimentación, Progres**
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1976a). Sistema Nacional de Educación para Adultos. Secundaria Abierta. Programa de Estudios. México.
- _____ (1976b) Documentos sobre la Ley Nacional de Educación para Adultos, México.
- _____ (1979) **Educación para todos**. México.
- _____ (1981) Boletín Bibliográfico de Sistemas de Educación Abierta. Número especial PRONALF #8. México.
- _____ (1999) **Perfil de la educación en México**. México.
- SEA, SEP: ILCE (2000) **Plan y Programas de Estudio 2000 para Educación Secundaria a Distancia para Adultos**. México.