



LAS POLITICAS DE EDUCACION DE ADULTOS EN EL ESTADO MEXICANO: PROYECTO CULTURAL Y NECESIDADES POPULARES

Patricia Saja

Actualmente, la autora tiene el cargo de profesor-investigador del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, en la ciudad de México.

PRESENTACION

En México, un país capitalista dependiente que manifiesta grandes desigualdades sociales, la educación de los adultos es y ha sido uno de los proyectos nacionales que ha involucrado a diversos sectores de la sociedad. Este interés se debe al hecho de que se ha depositado en la educación la función de generar y dirigir el cambio social. A pesar que en dichos pro-

yectos han participado diversos grupos —eclesiásticos, de partido, grupos comunitarios, etc. —, el papel del Estado ha sido fundamental. La educación del pueblo ha sido una de las tareas prioritarias ya que las necesidades y demandas de la población se han constituido en una parte del discurso ideológico donde se sustenta la legitimidad del proyecto político. Ahí se postula a la educación como un medio importante para el desarrollo del país y, de hecho, el acceso a los servicios educativos ha sido una de las principales demandas de las clases populares.

El Estado mexicano, a través de sus proyectos y programas, ha pretendido intervenir en la consolidación económica y política del país, en la construcción de una identidad nacional y en la definición de su cultura. El carácter de esta intervención ha variado a lo largo del tiempo: en la época de la reconstrucción (1920-1940) las políticas culturales se encaminaron a atender las necesidades de la mayoría de la población; se elaboró un programa de “educación popular” que elevara el nivel educativo y cultural del pueblo, bajo la consideración de que ésa era una de las condiciones de la estabilidad y del desarrollo en México. A partir del gobierno de Avila Camacho, periodo considerado de “la consolidación nacional” (1940-1946), las políticas culturales, a diferencia del periodo anterior, se encaminaron más bien a limar las “diferencias” entre los diversos sectores sociales a favor de la “modernidad”. Por esta razón, los esfuerzos se encaminaron a expandir el servicio educativo, a apoyar las acciones promovidas para difundir la “alta cultura” (acorde con un país que se considera “civilizado”) y las actividades vinculadas con las tradiciones étnico-populares como base del nacionalismo. Estas políticas han desarrollado proyectos culturales y educativos para intervenir en las transformaciones socioculturales que el país ha ido sufriendo.

En este artículo quiero analizar, de manera sintética, las políticas de educación de los adultos del Estado, desde el periodo posrevolucionario hasta nuestros días, y confrontarlas con los contenidos propuestos por el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988.

La crisis económica del Estado y el gigantismo y la ineficacia del poder central condujeron a la descentralización educativa al devolver a los estados la capacidad de la toma de decisiones en materia educativa. Esta política de descentralización fue acompañada por un discurso donde se justificó esta medida: “la educación tenía que adaptarse a las peculiaridades y necesidades locales y regionales de los educandos”. A la luz de las propuestas presentes en el mencionado documento, durante el presente sexenio presiden-

cial se ha desarrollado una serie de programas que plantean vincular los proyectos de educación con la promoción de la cultura y a la vida cotidiana de los educandos. Tal es el caso de los programas elaborados por la Dirección General de Educación Indígena, que plantean que sean los maestros bilingües y las comunidades quienes participen en la elaboración de los programas y de los contenidos educativos a desarrollar en las escuelas:

La educación a la que aspiramos los indígenas mexicanos debe ser aquella que contribuya al logro de nuestras reivindicaciones, nos permita aprovechar los recursos naturales y fomentar el conocimiento y desarrollo de nuestras lenguas y valores culturales, al tiempo que nos facilite el acceso y contribución a los valores de la cultura nacional y universal con sentido crítico y participativo. (SEP, 1984b:1).

Similares preocupaciones las encontramos presentes en el Programa Cultural de las Fronteras, que se propone "apoyar la descentralización, la democratización y el fortalecimiento de la vida cultural en las franjas fronterizas...acordes con sus necesidades y aspiraciones" (SEP, 1984c: 1 y 2).

Para atender a la educación primaria, la Dirección General de Promoción Cultural de la Subsecretaría de Cultura creó el PACAEP (Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria) cuyos propósitos eran:

Buscar una mayor vinculación entre la política educativa y la acción cultural, así como un mejor aprovechamiento de las potencialidades del magisterio para promover la cultura...Se pretende impulsar la diversificación y sistematización de las actividades culturales que se lleven a cabo en la escuela, complementando y revitalizando los contenidos culturales de los programas de educación primaria, con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación (SEP, 1984d: 1).

Toda la serie de proyectos desarrollados bajo la guía del texto del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte se ha enfrentado a una serie de dificultades que van desde la incapacidad de los maestros bilingües para elaborar los programas de la escuela hasta dificultades políticas y sindicales generadas por el reacomodo de la "toma de decisiones", y desde las dificultades generadas por la falta de recursos y el recorte presupuestal, resultados de la crisis económica que el país padece, hasta las divergencias en las interpretaciones de los planteamientos expuestos en el documento del Plan. Sin embargo, e independientemente de los resultados de esta serie de medidas, el documento sintetiza las preocupaciones actuales y los problemas más importantes en materia educativa y cultural diagnosticados por el Estado.

Lo primero que salta a la vista en la lectura del texto citado es un cuestionamiento a las políticas culturales anteriores. En él se reconsideran

las definiciones de cultura y educación y las actividades desarrolladas en la promoción de la cultura, en tanto el problema de la educación se aborda en dos sentidos, que son importantes para la educación de los adultos:

1. Como un problema de desigualdad social:

En resumen, en la actualidad, alrededor de 22 millones de personas mayores de 15 años, es decir más del 27% del total de la población del país, no cuenta con el mínimo de educación formal que históricamente se ha propuesto la Nación, ni está en posibilidades de aprovechar los servicios regulares de la educación elemental. Los sistemas informales puestos en marcha no han sido suficientemente eficaces. Ahora bien, esta problemática no puede explicarse solamente por las deficiencias del sistema educativo, sino que debe situarse en el contexto más amplio de los problemas sociales y económicos del país (SEP, 1984a: 21).

En el documento se reconoce que en las últimas décadas en el país ha existido un crecimiento del servicio educativo (en 1907 los programas educativos atendían al 4.7% de la población; en 1930 al 8.2%; en 1950 al 13%; entre 1950 y 1970 la población estudiantil creció tres veces, lo que representa el 24% de la población, y entre 1970 y 1983 tuvo acceso a la educación la tercera parte de la población mexicana) (*cf. op. cit.*: 15). Además, se hace una crítica a las políticas que han supeditado el proyecto educativo a un modelo de desarrollo económico.

2. Como un problema de desigualdad cultural:

El primer esfuerzo para el diagnóstico de la cultura en nuestro país debe orientarse a precisar un nuevo concepto de cultura, en el cual tengan cabida los bienes tangibles e intangibles que expresan una concepción del mundo, un modo de ser y de vivir: las tradiciones, costumbres, valores, símbolos, creencias, hábitos, aspiraciones, conocimientos, técnicas y prácticas de todos los estratos sociales y de todas las comunidades étnicas que integran nuestra nacionalidad (*Ibid.*: 21).

Esta concepción de cultura rechaza aquellas interpretaciones que entienden por ésta solamente las manifestaciones occidentales de la alta cultura; asume una posición antropológica y reconoce la producción cultural de los diferentes grupos y clases que forman parte de la nación.

Desigualdad social y desigualdad cultural son dos problemas importantes que están presentes tanto en las investigaciones educativas como en los proyectos elaborados para satisfacer las necesidades y demandas de educación de los adultos. Muchas de las dificultades a las que se han enfrentado estos proyectos versan en torno al problema de la confrontación y complementariedad de dos modelos de vida: la de los educandos y la implícita en los programas desarrollados por diversos agentes; y al dilema que

representa decidir acerca de la validez y legitimidad de influir en el cambio cultural, y sobre el reconocimiento o no de la capacidad autogestiva de los educandos.

Este vínculo entre cultura y educación nos lleva a considerar, en el análisis y en la puesta en práctica de los programas de educación de adultos, no sólo los contenidos y metas propuestos sino también los entrecruzamientos y encuentros, complementariedades y contradicciones que se dan entre diferentes instituciones que participan en la socialización. También nos conduce a pasar del señalamiento de las necesidades que estos programas pretenden satisfacer al estudio de cómo las personas, los grupos y las clases utilizan, interpretan y se apropian de estos mensajes en su vida diaria y satisfacen determinadas necesidades sociales y culturales.

I. DESIGUALDAD SOCIAL Y DESIGUALDAD CULTURAL

El problema de las desigualdades sociales ha sido el motor generador de la mayoría de los proyectos de educación de los adultos. En el diagnóstico que se presenta en el documento citado se afirma que a pesar de que en la actualidad grandes sectores de la población tienen acceso a la educación, la calidad de la enseñanza y la eficiencia terminal¹ muestran grandes disparidades: "El promedio nacional de escolaridad no llega al quinto grado. Este dato, aunado al número de analfabetos y de adultos que no han terminado la primaria y la secundaria (5.7 millones y 22 millones respectivamente), revela un gran reto al que debe enfrentarse tanto el sistema educativo como la sociedad en su conjunto" (*op. cit.*: 16).² Desde el periodo de Avila Camacho hasta la implantación del Programa de Once Años, por parte de Torres Bodet, la planeación educativa pretendió crecer para apoyar a la naciente industria brindando educación a la población para la incorporación al trabajo en las ciudades: desarrollo tecnológico y modernidad iban de la mano en la expansión de la educación formal y del desarrollo de programas destinados a la castellanización de los indígenas y a la alfabetización de los adultos. En 1940, el 48% de la población era analfabeta (*cfr.* Latapí, 1982: 61), lo que se contraponía al proyecto de modernización. Para atender el problema de la educación de los adultos, en 1944 se creó la Ley de Emergencia de Apoyo a la Alfabetización, en la que se exigía que cada mexicano que supiera leer y escribir enseñara a otro; en 1948 se creó la Dirección General de Alfabetización con 21 000 centros, que atendían a 350 000 alumnos. Sin embargo, estas acciones no tuvieron

los resultados esperados. En 1978, dentro del Plan Nacional de Educación, el Programa Educación para Todos fue elaborado para atender el problema de la marginación: "Hay todavía en México cerca de 7 millones de adultos analfabetos. Más de 13 millones de alfabetizados no han terminado la primaria. De ellos, una parte no utiliza el alfabeto porque lo ha perdido. Hay casi dos millones de niños en edad escolar que carecen de escuelas" (SEP, 1978: 10).

En efecto, el modelo de desarrollo adoptado y la expansión del sistema educativo no habían podido disminuir las desigualdades sociales; por el contrario, el tema en la década de los años setenta fue el de la marginación. Las críticas al llamado "milagro mexicano", iniciadas en 1968, se habían incrementado considerablemente. La movilización popular demandaba la solución de los problemas generados por la concentración de la población en materia de vivienda, salud, transporte, servicios y educación,³ y en este contexto la atención de la educación de los adultos volvió a ser prioritaria en las políticas del Estado.

La tendencia a la expansión educativa vista como una "inversión en el desarrollo" correspondió a una posición generalizada que postulaba que muchos de los problemas de los países del Tercer Mundo, llamados también "en vías de desarrollo", podían solucionarse si se atendían los problemas de atraso económico y cultural. Los programas desarrollados por organizaciones internacionales —como la UNESCO y la OEA— son representativas de esta posición, ya que apoyaron una serie de proyectos encaminados a atender los problemas del subdesarrollo.⁴ La propuesta liberal, que deposita en la educación la esperanza de un futuro mejor, que piensa que la educación permite la movilidad social y disminuye, por lo mismo, las desigualdades sociales, está presente en los programas y en las políticas adoptadas por el Estado mexicano, pero aparece también en los programas desarrollados por las organizaciones independientes que pretenden el cambio de la sociedad en general a través de la educación. La importancia que tuvo en México el trabajo de Paulo Freire (1968) a final de los años sesenta y principios de los setenta es un buen ejemplo de esta fe en la educación para generar el cambio social.

Estas posiciones, que resaltan los aspectos positivos de la educación, se contraponen a otro tipo de interpretaciones, principalmente a las derivadas de las llamadas teorías del conflicto (*cf.* Karabel, 1977: 28-32). Estas han tenido una gran influencia en las reformulaciones teóricas y metodológicas que analizan la participación de la educación en la reproducción social: Baudelot y Establet hablan de la existencia de dos escuelas

—la de los obreros y la de las clases dominantes— (1981: 21); Bowles y Gintis analizan la relación entre división social del trabajo y educación para explicar cómo las desigualdades sociales se traducen en desigualdades educativas (1981).

La educación, desde la perspectiva de estos autores, no contribuye a la movilidad social; por el contrario, en las sociedades capitalistas los grados educativos legitiman las diferencias sociales y capacitan para el trabajo de manera diferencial, con lo que reproducen las estructuras asimétricas de poder.

Para analizar si la educación contribuye al desarrollo de los países pobres —posición liberal—, si la educación puede aportar al cambio social en beneficio de las mayorías —proyectos educativos independientes—o sí, por el contrario, solamente reproduce la lógica de las desigualdades —teorías de la reproducción—, es pertinente considerar una serie de preguntas sobre las expectativas, usos, demandas y necesidades de los beneficiarios de los servicios educativos: ¿cuáles son y han sido los alcances de los proyectos?, ¿de qué manera las personas y las comunidades han usado los diversos programas?, ¿cómo éstos han influido, en las transformaciones sociales y culturales experimentadas por la población en las últimas décadas?, ¿de qué manera los diversos agentes que participan en los programas encaminados a satisfacer las demandas y necesidades educativas de los adultos han contribuido al cambio social, a las transformaciones de la vida cotidiana y de la cultura de la población?, ¿de qué manera son vividas, usadas, confrontadas, apropiadas y reformuladas estas diversas orientaciones por los beneficiarios de estos programas?

Gran parte de la planeación educativa se ha encaminado principalmente a desarrollar modelos y se han dedicado muy pocos esfuerzos a analizar los alcances de los programas. De la misma manera, la mayoría de las investigaciones en la materia se ha dirigido a denunciar la capacidad de la educación para manipular, imponer, dominar y reproducir la lógica social, sin explicar de qué manera se ha contribuido a través de los programas educativos a la imposición de un modelo de desarrollo o a propiciar un cambio social; es decir, muchas de las investigaciones educativas son incapaces de explicarnos la forma como los usuarios han utilizado e interpretado estas acciones para resolver sus necesidades.

II. DESIGUALDAD CULTURAL Y DEMOCRATIZACION DE LA CULTURA

Una de las principales preocupaciones señaladas en el documento del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte se refiere a la desvinculación que ha existido entre proyecto económico y proyecto cultural:

Desarrollo económico por un lado, y la cultura por el otro, han marchado como instancias diferentes, ajenas y aun opuestas entre sí (22).

Han prevalecido modelos diseñados para el medio urbano, sin contribuir debidamente a la solución de los requerimientos de una gran parte de la población rural (16).

Los programas no responden de forma adecuada a las peculiaridades regionales ni a los requerimientos de la sociedad, dada la deficiente enseñanza de las ciencias, la tecnología, la historia nacional (18).

De hecho, tanto en la producción como en la utilización de los bienes culturales, han participado grupos muy reducidos. Amplios sectores de la población han quedado al margen de la vida cultural (22).

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921) hasta nuestros días, han existido diversas concepciones de cultura en las políticas desarrolladas por el Estado; y también se dan al interior de un mismo sexenio, incluso con perspectivas contradictorias en algunos casos. En el documento referido, por ejemplo, se habla de abrir espacios a las manifestaciones culturales cotidianas de las clases populares. Al mismo tiempo, cuando se hace el diagnóstico de la promoción cultural se dice que son muy pocas las actividades dedicadas a la difusión de la literatura, la danza, el teatro, la música y las artes plásticas (*Ibid.*: 23), como si la promoción de la cultura no incluyera los aspectos cotidianos de la vida. A pesar de esto, en el texto se reconoce la heterogeneidad de las manifestaciones culturales de los grupos y las clases, y el carácter pluricultural de nuestro país. En tal sentido aboga por la incorporación, en la elaboración de las políticas y de los programas, de las prácticas culturales de las clases populares, que históricamente han tenido pocas oportunidades de representatividad.

¿De qué maneras las desigualdades sociales se expresan en las desigualdades culturales, en la producción, uso y apropiación de los bienes culturales de una sociedad? ¿Cuál es el vínculo entre educación y cultura? Los programas educativos que han estado subordinados a un modelo de desarrollo económico y político no han respondido de manera adecuada a las necesidades sociales y culturales de la población en la medida en que ge-

neralmente han pretendido imponer un modelo cultural y se han encaminado a transformar las actitudes, los valores, los hábitos de trabajo, las costumbres y las tradiciones de las personas y de las comunidades con las que trabajan.

Es posible encontrar este vínculo entre cultura y educación en las políticas desarrolladas por el Estado mexicano después de la Revolución. José Vasconcelos, desde la recién creada Secretaría de Educación Pública, para atender la educación rural e indígena propuso, entre otras acciones, la creación de la Escuela Rural y el Departamento de Educación y Cultura Indígena. Gonzalo Aguirre Beltrán, cuando escribe sobre las modalidades que cobró la educación popular en México después de la Revolución, afirma que:

Los maestros comenzaron a operar en las comunidades, llevaron el alfabeto, realizaron su trabajo en la comunidad tratando de interesar a los vecinos en los nuevos cultivos de la tierra, en la cría de ganado de los animales domésticos y en el desarrollo de las industrias regionales (1981, 195).

Algunos de los objetivos de estos programas incluían la necesidad de contar con la participación de las comunidades para que las escuelas

fueran consideradas por ello como algo propio; que enterrara sus raíces en la cultura del indio, que realizara actividades agrícolas, de pequeña industria de oficios, de economía doméstica, que impartiera conocimientos intelectuales sólidos en los educandos para buscar su desarrollo intelectual y armónico, que los capacitara plenamente para luchar en la vida, que formara en ellos hábitos de higiene y que impulsara las manifestaciones estéticas de la comunidad (*op. cit.*: 196).

La escuela rural y las misiones culturales de Moisés Sáenz —dedicadas a la formación de los maestros rurales— consideraban a la educación como un acto civilizador, entendido como

la tarea que eleva a las masas, incorpora al indio, eleva el nivel de vida, mejora la situación del obrero y del campesino, crea instituciones, convierte el conglomerado mexicano —étnico, cultural y político— en una nación (Sáenz, 1982: 100).

En la misma obra, dice Sáenz:

El México de la Revolución ha creado una institución que si bien deficiente aún, contempla resueltamente un plan de civilización integral, destinado a los pequeños y a los mayores; programa en el que introducir el agua al pueblo, hacer que las gentes cambien su dieta alimenticia, enseñar el castellano, conservar o revivir el genio artístico o acostumar a la gente a la acción coordinada, son todas actividades estimables y valiosas (96).

En las palabras del mismo autor eran cuatro los aspectos que se pretendía atender a través de estos programas: "Cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar la familia y cómo gozar la vida" (94). El significado de castellanizar era "fomentar actividades que engendren nuevos conceptos, conceptos castellanos, que es lo mismo decir, para el caso mexicano, enriquecer la vida para que los nuevos símbolos resulten naturales" (95); leer y escribir se entendía como "vivir civilizadamente" (96).

En 1940 estas políticas fueron duramente criticadas al ser consideradas como "dominicales" por querer imponer un modelo de vida sin tomar en cuenta las necesidades de la población, porque negaban el valor de las culturas del pueblo y sustentaban la superioridad de la cultura occidental (*cfr.* Aguirre Beltrán, 1977: 21-22). Por esta razón, en las políticas culturales del Estado se pasó de la acción incorporativista a la "aculturación dirigida" para promover el "cambio cultural que permitiera la conformación de la gran comunidad nacional: sin destruir los valores y tradiciones de las comunidades indígenas" (Aguirre Beltrán, 1957: 200).

Estos nuevos planteamientos consideraban que el desarrollo y la eficacia de un modelo educativo dependían de la capacidad de "encauzar" los procesos aculturativos, esto es, de promover las transformaciones socioculturales generadas por el contacto entre grupos étnicos y mestizos, entre sociedades tradicionales y sociedades modernas.

La ineficacia y los fracasos de los programas anteriores se interpretaron como resultado de la ignorancia que se tenía de los procesos de socialización más amplios, ya que "la educación más importante es la que se adquiere en la casa, en la calle, en el trabajo" (de la Fuente, 1977: 131). La educación, desde el nuevo punto de vista, debía adaptarse a las peculiaridades socioculturales de los educandos para responder a sus necesidades específicas y, de esta manera, dirigir el cambio social de las comunidades; pero sobre todo, los programas educativos debían considerar a las comunidades no de manera aislada sino en el contexto social más amplio con el que interactuaban.

En 1968 estas propuestas fueron seriamente cuestionadas por propiciar los mismos efectos que habían criticado y que intentaban evitar: a través de los proyectos desarrollados se ejercían acciones que han facilitado la subordinación y explotación de las comunidades indígenas (*cfr.* Warman, 1970). Únicamente en el caso de los programas que atendían la problemática indígena se contemplaron los aspectos culturales como generadores del desarrollo de las comunidades.⁵ En general, a partir del gobierno de Avila Camacho (1941-1944) las políticas culturales fueron elaboradas con el

objetivo de conciliar los intereses de los diversos grupos y sectores de la población; se encaminaron más a homologar planes y programas para todo el país y a expandir el servicio que a plantear un proyecto cultural definido. En esta etapa de conciliación, las políticas en torno a la cultura se dirigieron a apoyar sobre todo un modelo de desarrollo basado en la industrialización. La apertura del sistema educativo estaba dirigido a satisfacer la demanda de la población que comenzaba a concentrarse en las ciudades; la incorporación a la educación formal era requerida para la obtención de un trabajo. Las clases populares que emigraron en este contexto fueron reorganizando su cultura para adaptarse a la vida en la ciudad. En este proceso reconfigurador la influencia de los medios de comunicación fue muy importante. Comenzó entonces una división de espacios en la organización de la cultura: el Estado se encargó de la educación formal con un proyecto cultural nacionalista que hablaba de la unidad entre los sectores y grupos, es decir, de una cultura sin historia ni sujetos o protagonistas, de una unidad que negaba las diferencias, contradicciones y conflictos entre las clases sociales. Parte de este proyecto incluía el apoyo a las actividades difusoras de la "alta cultura", que fueran acordes con una nación "civilizada" y que postularan el folklóre étnico-popular como base del nacionalismo. Por su parte, los medios de comunicación se encargaron del tiempo libre, y construyeron de esta manera una "cultura a domicilio".

Cuando el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte señala la importancia de un proyecto cultural basado en el reconocimiento de las diversas manifestaciones culturales de la población para "fortalecer y acendrar nuestro nacionalismo y reafirmar así nuestra autonomía" (SEP, 1984a: 10), reconoce la importancia que han tenido los medios de comunicación:

como un poderoso instrumento de penetración que promueve pautas de conducta consumistas, distorsiona realidades y enajena conciencias... que no han sido vehículo eficaz de afirmación y enriquecimiento de nuestra identidad cultural" (*Ibid.*: 22).

En la actualidad, la programación de TELEVISIÓN* incluye programas cómico-musicales producidos nacionalmente para el consumo interno y para la exportación, programas importados de Estados Unidos y noticieros destinados a informar sobre los acontecimientos nacionales e internacionales; pero también, como parte de su política, difundió espectáculos vinculados a la alta cultura y programas que hablan de las "tradiciones del país". Esta

* Este es el consorcio más importante del país en el campo de los medios de comunicación masiva (N.E.).

búsqueda de "legitimidad" del proyecto cultural de la iniciativa privada, que posibilita el "acceso a la cultura" a una gran parte de la población, en la actual época de crisis económica va desplazando paulatinamente al Estado en actividades donde antes ejercía una acción hegemónica.

Han sido muchas las críticas que se han hecho a la influencia de los medios de comunicación; en la mayoría de los casos es considerada como "enajenante, consumista y manipuladora" (*cfr.* Dorfman y Mattelart, 1972; Trejo, 1985). Sin embargo, estas críticas se han basado más en el análisis y la denuncia de la producción y han prestado muy poca atención al análisis del consumo,⁶ es decir, a las formas como las personas utilizan y se apropian de estos mensajes.⁷

Sin duda, la manera como la clases populares han organizado su vida y han definido un proyecto cultural está en relación con las políticas desarrolladas por el Estado y con las promovidas por los medios de comunicación. Pero, para entender el alcance de estas acciones es necesario considerar la manera como estos proyectos son reelaborados a partir de los mecanismos para percibir, ordenar, interpretar y actuar sobre la realidad por parte de la población. Asimismo, se requieren aproximaciones para definir la influencia que tienen en los objetivos de los proyectos dedicados a la producción y organización de la cultura factores tales como el comportamiento de los diversos sectores y clases de la sociedad, sus mecanismos de diferenciación y distinción social, y las estrategias que emplan estos sectores o clases para adherirse, subordinarse o resistir a la cultura hegemónica.

Los esfuerzos invertidos por el Estado en la educación de los adultos han sido múltiples y diversos. Las prioridades de este renglón han dependido de la importancia que se le ha dado a las necesidades y demandas populares, a las condiciones que el país ha vivido y a la manera como se han vinculado el proyecto cultural y los programas educativos.

La viabilidad de las metas propuestas en el documento que hemos analizado, que expone las políticas actuales del Estado, se encuentra actualmente cuestionada por la crisis, el recorte presupuestal y la racionalización de los recursos. En vista de tal situación, ¿qué alternativas existen para llevar a la práctica programas que buscan la democratización de la cultura?, ¿cuáles son los criterios para determinar y jerarquizar las necesidades prioritarias? En países como los nuestros, cuya composición es sumamente heterogénea, en los que toda acción educativa se entrecruza con una serie de modelos y acciones de orígenes tan diversos debido a que se derivan de los diferentes grupos étnicos, por el barrio donde se vive, por el grupo de los amigos y del trabajo, la familia, los medios de comunicación, etc., en los

proyectos dirigidos a la educación de los adultos es necesario tomar en cuenta el vínculo entre educación y cultura.

En el análisis de los proyectos de educación de los adultos —al igual que en toda política cultural—, sobre todo en el caso de aquellos proyectos que proponen la apertura y democratización de los espacios sociales y culturales, no basta con describir los planes y programas, sino que es urgente vincular estas políticas a las necesidades sociales, confrontarlas con las perspectivas y expectativas de los usuarios y, fundamentalmente, incorporar en el análisis y en el desarrollo de los proyectos el problema de la heterogeneidad de las prácticas sociales.

Las desigualdades sociales, que se manifiestan a su vez como desigualdades culturales, se muestran en la pirámide educativa, esto es, en los porcentajes de participación desigual del servicio y también en la manera como las personas, por el hecho de pertenecer a una clase y a un grupo social y étnico, pueden usar estos servicios. Así, entender la lógica de las desigualdades sociales y culturales es un compromiso ineludible tanto para analizar como para planear y desarrollar proyectos encaminados a satisfacer las demandas y necesidades educativas de los adultos.

NOTAS

- 1) El documento señala que “de cada 100 niños que ingresan a la primaria, 52 terminan el sexto grado. De los egresados de primaria, el 85% se inscribe en la secundaria, en donde sólo el 74% completa estos estudios. De los egresados de secundaria, el 65.5% se inscribe en bachillerato, el 3.5% en Normal y el 17.1% en carreras terminales medias. De los que se inscriben en bachillerato concluye el 78.4%; y en las carreras terminales medias el 39.8%. A las carreras de licenciatura se inscribe el 85.4% de los egresados de bachillerato y sólo la mitad terminan estos estudios” (SEP, 1984a: 15 y 16).
- 2) El V Informe de Gobierno del presidente Miguel de la Madrid —a tres años de distancia de la elaboración del documento citado— dice que más de la tercera parte de la población nacional se beneficia de los servicios educativos, el promedio de escolaridad rebasó el sexto grado, la educación preescolar registró un aumento de una tasa anual del 11%; se mantuvo la cobertura total para la demanda de la educación primaria y se redujo el analfabetismo a sólo 7.1% de la población mayor de 15 años, proporción que es la mitad de la observada en 1982; en 1986 se alfabetizó a un millón de mexicanos; los adultos que cursan su educación básica suman más de 1 200 000 y otros 800 000, tanto en el medio urbano como en el rural, reciben capacitación no formal para el trabajo (cfr. “V Informe de Gobierno”, en: *La Jornada*, 2 de septiembre de 1987, pp. IV y X).
- 3) La migración del campo a las ciudades en México comenzó a registrarse principalmente a partir de 1958; pero ya desde 1940 el crecimiento decenal de la población de la ciudad de México fue del 47%; de esta población, más del 70% eran migrantes (cfr. COPEVI, 1977: 29).

En este periodo comenzaron a surgir varias organizaciones populares que deseaban legalizar las condiciones irregulares de la tenencia de la tierra y la introducción de servicios por parte del Estado. Entre tales organizaciones estaban la Unión de Colonos de las Colonias de Ixtacalco (1967), la de San Agustín de Ecatepec (1969) y el Movimiento Restaurador de Colonos de Ciudad Netzahualcóyotl (1969).

El movimiento de invasión de Santo Domingo de los Reyes en la Delegación Coyoacán (cfr. Safa, 1986) fue el último más importante que se registró en la ciudad de México. El Estado creó una serie de organismos encargados de solucionar el problema de las colonias populares: El Instituto de Acción Urbana e Integración Social (AURIS, 1969), la Procuraduría de las Colonias Populares del Departamento del Distrito Federal, el Fideicomiso de Interés Social para el Desarrollo Urbano de la Ciudad de México, el Instituto Nacional para el Desarrollo de la Comunidad Rural y de la Vivienda Popular (INDECO), y la Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra (CORETT).

- 4) En México, por ejemplo, en 1951, durante el periodo de Miguel Alemán, se creó el CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina) para fortalecer la educación básica de adultos en los países latinoamericanos.
- 5) Tales programas fueron puestos en práctica por el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (creado en 1951) y por los Centros Coordinadores Indigenistas del Instituto Nacional Indigenista.
- 6) Néstor García Canclini define el consumo como el lugar "en el que los conflictos entre clases, originados por la desigual participación en la estructura productiva, se continúan a propósito de la distribución de los bienes y la satisfacción de necesidades. Es también el concepto clave para explicar la vida cotidiana, desde el cual podemos entender los hábitos que organizan el comportamiento de diferentes sectores, sus mecanismos de adhesión a la cultura hegemónica o distinción grupal, de subordinación o resistencia (1984: 77). Considerar el análisis del consumo cultural puede ayudarnos a superar esquemas mecanicistas donde los procesos simbólicos y las prácticas culturales son derivadas directamente de los procesos económicos, con lo que se niega la autonomía relativa de los procesos culturales.
- 7) El libro editado por Martín Barbero, *Comunicación y cultura popular en América Latina* (1985), plantea esta preocupación por superar perspectivas que sólo se dedican a *denunciar* los proyectos enajenantes y dominantes de los medios de comunicación, e ignoran o no incorporan en el análisis la participación de las clases populares en la producción de los programas, a la vez que desconocen las formas como éstos son consumidos.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. *El proceso de aculturación*. UNAM, México, 1987.
- . "Introducción". En: *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. INI, México, 1977.
- . *La política indigenista en México*. INI, México, 1981.
- BAUDELLOT Christian y Robert Establet. *La escuela capitalista*. Siglo XXI, México, 1981.
- BOWLES, Samuel y Herbert Gintis. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI, México, 1981.
- COPEVI. *Investigación sobre vivienda, II*. Centro Operacional de Vivienda y Población, A.C., México, 1977.
- DE LA FUENTE, Julio. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. INI, México, 1977.
- DORFMAN, A. y A. Mattelart. *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. Siglo XXI, México, 1972.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. "Cultura y organización popular". En: *Cuadernos Políticos*, No. 39, México, 1984.
- . (Editor). *Políticas culturales en América Latina*. Grijalbo, México, 1987.
- KARABEL, Jerome y A. H. Halsey. "Educational research: a review and interpretation". En: *Power and ideology in education*. University Press, New York, 1977.
- LATAPI, Pablo. *Temas de política educativa (1976-1978)*. SEP, México, 1982.
- MARTIN BARBERO, Jesús. *Comunicación y cultura popular en Latinoamérica*. Seminario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Gustavo Gili-CELEFAC, 1987.
- SAENZ, Moisés. *México íntegro*. SEP, México 1982.
- SAFA, Patricia. "Socialización infantil e identidad popular". (Tesis de maestría). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 1986.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. *Educación para Todos*. SEP, México, 1978.
- . *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988*. SEP, México, 1984a.

- . *Educación indígena alternativa de los grupos étnicos de México*. SEP, Dirección General de Educación Indígena, México, 1984b.
- . *Programa Cultural de las Fronteras*. SEP, Subsecretaría de Cultura, México, 1984c.
- . *Documento rector y manual de procedimientos*. Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, PACAEP. SEP, Subsecretaría de Cultura, Dirección General de Promoción Cultural, México, 1984d.
- WARMAN, Arturo y otros. *De eso que llaman antropología mexicana*. Nuestro Tiempo, México, 1970.