

## MIRADOR

9 Entre el conocimiento formal e informal:  
esfuerzos interinstitucionales para la inclusión en el aprendizaje  
*Between formal and informal knowledge:  
institutional efforts for the inclusion in learning*

► IVÁN CRESCENCIO MEZA FLORES

## Entre el conocimiento formal e informal: esfuerzos interinstitucionales para la inclusión en el aprendizaje

El presente texto describe la experiencia de investigación de una propuesta del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) llamada Aprendizajes en Familia, para su incursión en la educación básica mexicana. Se muestra un aspecto esencial en el arranque del proyecto: la necesaria cooperación interinstitucional a través de la cual se generan los diversos canales de comunicación entre las políticas públicas en educación y su llegada final a los actores en las escuelas. Este es un proceso de intervención socioeducativa que impulsa, motiva y empodera a los agentes educativos federales, estatales y locales en beneficio de las escuelas. Se materializa poniendo en juego los usos, costumbres, formas de negociación, alcances de las reglas de operación e interpretaciones que se institucionalizan y legitiman desde las autoridades educativas, las escuelas y las comunidades, es decir, se anima a usar ese conocimiento informal que en cualquier esfera de la realidad se construye y desde donde se actúa, en la mayoría de los casos. Este primer tramo del proyecto también contiene otras líneas de acción como la construcción de un modelo de comunicación pedagógica con sus propios materiales didácticos, la formación de agentes y actores educativos y la implementación de los materiales en la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** intervención socioeducativa, animación sociocultural, conocimiento no formal, innovación educativa.

## *Between formal and informal knowledge: institutional efforts for the inclusion in learning*

This text is the description of a part of the researching experience of a special proposal from the Regional Cooperation Center for Adult Education in Latin America and the Caribbean (CREFAL) for its incursion into basic education as a part of the Mexican education articulation. In this sense, an essential aspect in starting the project is shown, the crucial institutional cooperation that generates various channels of communication between public policies in education and the final arrival of it to the different school actors. This is an educational intervention process that drives, motivates and empowers federal, state and local educational agents to look for the school benefits. This process is materialized by bringing into play the practices, customs, forms of negotiation, scope of operating rules and interpretations that institutionalize and legitimize the institutions, schools and communities, that is to say, an encouragement to use this informal knowledge constructed in any field of reality is and from where it acts in most cases. In front of CREFAL given initiative, this first part of the project is visualized. It also contains other lines of action as the construction of an educational model of communication with their own teaching materials, training of educational actors and agents and the implementation of school.

**KEYWORDS:** educational intervention, socio-cultural, non-formal knowledge, educational innovation.

\* Investigador Titular en la Dirección de Investigación y Evaluación del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). México. CE: icmeza@crefal.edu.mx, profivanmeza@hotmail.com

# Entre el conocimiento formal e informal: esfuerzos interinstitucionales para la inclusión en el aprendizaje

■ IVÁN CRESCENCIO MEZA FLORES

## Introducción

Construir la realidad de la intervención socioeducativa requiere inevitablemente concebir de manera “objetiva” lo que se va a observar. Es decir, distanciarse del objeto para orientarse a la observación de los observadores y sus respectivas observaciones. Desde esta posición, no sólo se puede observar lo que los observados indican y describen —el qué observan—, sino también captar los esquemas de diferencias con que marcan tales observaciones y trazan sus distinciones —el cómo observan—.

A este posicionamiento de la investigación social se le llama observación de segundo orden, al observar los conjuntos de descripciones se pueden combinar puntos de vista y con ello relevar lo que sus observados, desde sus parcialidades, no pueden ver, es decir, identificar estructuras latentes. Estas últimas, son ciegas para los usuarios, así la latencia refiere a las posibilidades de observar y describir lo que otro(s) observador(es) no puede(n) observar ni describir, aun lo que es provocado por su propia concurrencia. Es decir, el efecto constituyente de realidad que resulta de la aplicación de sus propios esquemas de diferencia (Arnold, 1998).

Se debe poner atención en que estas ideas se proyectan en una redefinición del quehacer de la investigación social, en cuanto sistema de observación de sistemas observadores (Von Foerster, 1990). Trastocando no sólo el tipo esperado de investigación científica, sino también, las formas deseables de explicación, es decir, la gramática que se imprime para la lectura de conjuntos de distinciones (Bateson, 1979).

En el presente texto se reconstruye parte de una experiencia de investigación surgida en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL); en él se expresan los resultados de una exploración de vinculación entre distintos niveles de acción política en la escena educativa en México.

El tema a desarrollar muestra cómo en la intervención socioeducativa se logra la cooperación interinstitucional, en las esferas federales, estatales y locales, que a su vez se manifiesta claramente

en una de las instituciones núcleo de la sociedad mexicana: la familia. Es a través de intensos trabajos de gestión educativa que se logra visualizar la participación social y escolar, la colaboración entre pares y el interés de diferentes actores por integrar los esfuerzos de sus propias líneas de acción, por ejemplo, los programas educativos.

## Proceso de intervención socioeducativa

A la intervención socioeducativa como metodología de acción se le conoce también como animación sociocultural, la cual no sólo es un proceso educativo, sino que se mezcla con otras dimensiones de acción como la social, la cultural y la política (Úcar, 2010). Bajo esta perspectiva, la raíz latina del término permite visualizar el concepto de animación como: “ánima” que significa alma, vida, aliento vital, revitalizador; y como *animus*, que quiere decir, movimiento, dinamismo, incitación a la acción. Con base en esta raíz y las dimensiones a las cuales se aluden, la animación fue concebida para esta experiencia como los vínculos necesarios que se deben conseguir para que los miembros activos de la organización (social, cultural y política) se conviertan en actores clave en la transformación de su entorno a fin de mejorar su propia calidad de vida o la de otras personas.

En este sentido, las familias en su conjunto, la escuela y los miembros de ella, las comunidades organizadas y los tomadores de decisiones en la esfera política de distintos niveles habrán de ser animadores convencidos de que sus acciones motivarán al cambio. Asimismo, uno de los valores más controversiales para lograr este tipo de animación es el referido al contexto local para su inminente aplicación. Es aquí donde una pregunta surge de manera ineludible para el proyecto de intervención, ¿cómo lograr que la animación en diferentes dimensiones políticas vincule a los miembros de las comunidades, básicamente la familia y la comunidad con la escuela?

La respuesta a esta pregunta es la descripción de la experiencia, en el sentido de aplicar los mecanismos de vinculación junto con las herramientas de intervención a fin de observar algunos de los resultados tangibles sobre esta animación. Asimismo, se responde a la integración entre el conocimiento formal que imparte la escuela desde un currículum, el cual incluye estrategias de gestión, pedagógicas y didácticas, con el conocimiento informal que se adquiere en la calle, el de la experiencia, el que se ha transmitido oralmente y se ha practicado sin una metodología pedagógica o procesos didácticos. Al centrarnos en las estrategias de gestión escolar y educativa se movilizan los conocimientos informales surgidos desde un área oscura que permite adoptar un discurso propio para lograr beneficios específicos para la escuela.

Primero, contextualicemos que el proceso de acción e intervención socioeducativa para establecer la construcción de un puente entre el conocimiento formal y el informal es *en, con, por y para* la comunidad, lo que es igual a decir que la interacción cara a cara es un espacio básico para dicha construcción. Las relaciones interpersonales son el caldo de cultivo en el que se desenvuelven aquellos procesos: a un tiempo, en un contexto para la creación, para el desarrollo del proyecto, con expectativas de mejora y avance en las condiciones comunitarias.

La intervención socioeducativa como animación sociocultural es una herramienta para el trabajo comunitario con la que todos los miembros de la comunidad planean y actúan juntos, en una

misma dirección, con un mismo objetivo, asumiendo valores que definen la reciprocidad y solidaridad entre las personas, y que están por la asunción de compromisos y respeto a las actividades de proyectos colectivos y por la auto-organización comunitaria para el diseño, gestión y desarrollo de actividades comunitarias.

Es así que, durante el desarrollo de la presente experiencia de investigación, se contribuye a lo que algunos académicos denominan *situar la enseñanza* que derivada en la acción social tiene dos dimensiones: la cultural y el descubrimiento guiado en la práctica (Díaz Barriga, 2005). Estas dimensiones proveen, desde el propio marco sociocultural y del contexto los contenidos de las actividades, programas y proyectos de animación, con el propósito de movilizar las posiciones o posturas acríicas y de resignación de las personas en las comunidades con respecto a su situación vital individual y comunitaria. En otras palabras, lo que se pretende es dotar de poder (*empowerment*) a través de procesos de adquisición, mantenimiento y desarrollo de nuevas competencias socioculturales a los miembros de las comunidades en las diferentes esferas de acción: la política, familiar y escolar, para realizar el intercambio y construcción de conocimientos informales que contribuyan a la enseñanza escolar formal.

La intervención es acción y reflexión, se le nombra socioeducativa porque el ciclo de aprendizaje no concluye con la etapa de adquisición individual de conocimiento existente sino que al socializarlo y reflexionarlo, se generan nuevos conocimientos, se concientizan y se lleva a la práctica para lograr la dialéctica de la transformación de la realidad (Freire, 1984). También, se le llama socioeducativa porque se trabaja en medios sociales, generalmente empobrecidos, desde una práctica educativa no institucionalizada (no escolar), aunque se actúe desde las instituciones.

Desde una postura de la intervención como práctica social crítica se puede definir, entonces, como un acto fundamentalmente político. De acuerdo con Habermas (2005), no son actos asépticos sino que están plagados de valores, intereses, motivaciones, con los que los miembros de una comunidad consensúan y resuelven conflictos poniendo en juego sus propias organizaciones y conocimientos locales. Por tanto, se define intervención como la interferencia que puede afectar los intereses de los demás, según la naturaleza política del término. Para tal hecho la intervención no debe resultar insignificante. Desde este enfoque, ésta no puede entenderse si no es situándola en los contextos socio-históricos en donde los participantes habrán de adquirir la expectativa de autodeterminación, mejora social, emancipación social y de los individuos, además de comprender que los actos educativos son una construcción social en la que participan activamente, apostando por el compromiso, ya que su utilización es en su propio beneficio.

La transformación de la realidad desde la comprensión y las condiciones de la situación presente hacia un futuro más valioso se adscribe a través de la acción humana, tal como lo comentan Berger y Luckman (1994: 117), “la cuestión decisiva es saber si el hombre conserva conciencia del mundo social, aun objetivado, fue hecho por los hombres, y de que éstos, por consiguiente pueden rehacerlo [...] la reificación puede describirse como un paso extremo en el proceso de objetivación”. La reificación es el fin último de la intervención sociocultural, una aprehensión del mundo re-significado con sentidos simbólicos reorientados hacia un autoconcepto personal y colectivo diferente al que han mantenido sin perder los grupos primarios de sí mismos, es decir, una adopción de nuevos procesos “proyectándose desde ellos al futuro como acción valiosa y, a la vez, diseñando caminos autoformativos” (Orcasitas, 1997: 73).

## La cooperación interinstitucional

En México, como en América Latina, los esfuerzos para hacer sinergias interinstitucionales en favor de la educación básica (3-15 años) han sido diversos y en algunos casos aislados. Si bien se ha tratado de vincular a instituciones que atienden los servicios de salud, educación, vivienda y trabajo, en beneficio de las comunidades en zonas de vulnerabilidad, marginación y exclusión social, a través de programas y estrategias para mejorar la calidad de vida comunitaria, han sido infructuosas y a veces poco pertinentes dichas acciones de colaboración. No obstante, a partir de 2010, se comenzó a trabajar en la región latinoamericana en la vinculación de conocimientos formales e informales desde las diferentes áreas de atención gubernamentales, es decir, desde la cooperación interinstitucional (Croce, 2013).

Desde la definición aportada sobre la intervención socioeducativa, se puede esclarecer que el trabajo político de vincular diferentes instituciones es un proceso de animación. Recordemos que la intervención y animación sociocultural debe llegar a las comunidades, escuelas y familias. Durante el proceso de animación se observó que para hacer sentir al sujeto empoderado e interesado en cambiar la perspectiva, se le debe atraer su atención con situaciones de interés, que les sean cercanas y que para él tengan sentido en los pasos a seguir en el proceso de intervención. Este proceso, no es sólo en la llegada a las comunidades sino que se establece con los tomadores de decisiones de las políticas públicas y los operadores de las mismas, es decir, en las esferas políticas federales, estatales y locales.

En este sentido, el recorrido del trayecto inicia en la dimensión político-administrativa, esto es, en los espacios de interacción en los que se planean, dirigen y operacionalizan las políticas educativas; la animación habrá de enmarcarse en tal rubro, desde donde se allane el camino para que los programas educativos, y algunos sociales, concreten sinergias con los operadores en las entidades federativas y locales. Queda claro que uno de los resultados más favorables de la experiencia de investigación es la animación en dichos espacios, entre personas comprometidas que ya están empoderadas y desde donde pueden surgir los apoyos necesarios para que las condiciones de vida se vean favorecidas a través de las estrategias de intervención y animación socioculturales.

Un punto importante y fundamental para lograr las sinergias y que éstas no sólo se queden en el discurso político es hacer una labor de compartir la idea y la mayor información con todos los que se piensa que podrían ser los implicados en el proceso de empoderamiento. Esto es, en el mismo momento en que se informa a las autoridades federales se consulta a las escuelas que habrán de participar; además, se define a las figuras de autoridad que llevarán a cabo el seguimiento del proceso de intervención, entonces, se comunican los avances a todos. Esta comunicación requiere de un proyecto con líneas de acción consecutivas que permitan mostrar avances muy claros. Además, se necesita transmitir la misma información para que todos los implicados que se encuentren en la esfera federal, estatal y local, “hablen el mismo idioma” y comprendan el objetivo a alcanzar. Lo que se busca es que se construya una comunicación pedagógica común. Un ejemplo es la comprensión de un concepto: cómo construir las comunidades letradas, eje del proyecto Aprendizajes en Familia.

Con estas bases, la experiencia maduró al trabajar con organismos del sistema educativo mexicano como la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y la Dirección General del Desarrollo de la Gestión y la Innovación (DGDGIE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En este panorama,

se animó a los tomadores de decisiones a establecer compromisos y acuerdos que abrieran los mecanismos para llegar a la implementación de algunas estrategias de intervención. A partir de las características observadas durante la experiencia con la SEP, se establecieron acuerdos con otras instancias federales con la misma intención.

Uno de los primeros pasos del proyecto fue establecer en dónde y con quiénes se realizaría la intervención. En este sentido, los tomadores de decisiones a nivel federal tienen el poder de intervenir e interceder para realizar vinculaciones que en la realidad llegaron a 11 escuelas primarias de cinco estados de la República Mexicana: Chiapas, Guerrero, Durango, Nayarit y Veracruz (Coral, 2012).

Lo que se hizo fue “cabildear”, que significa poner en práctica reglas no escritas pero que existen, conforman y modifican el funcionamiento de las instituciones asentadas en la ley, ya sea la constitución o leyes generales. Al respecto, se plantean iniciativas e innovaciones a las formas y quehaceres institucionales, que resultan en apropiaciones de los tomadores de decisiones y se ajustan a las necesidades reales de la política y la población. Es decir, el cabildeo cuenta con recursos que surgen a partir de la División de Poderes y el Sistema representativo para realizar negociaciones, transmitir informaciones y verificar la transparencia.

Para lograr la cooperación interinstitucional se debe “cabildear”. Aunque no es algo que esté regulado por el gobierno, las instituciones no están impelidas a realizar sinergias. La gestión para obtener mayores recursos financieros por direcciones generales o programas no tendría una razón para realizarse, sin embargo, el operador político, gestor o cabildero imprime en sus acciones sus habilidades y competencias para lograr condiciones que favorezcan la causa de su grupo. Esto es un conocimiento que se aprendió en el campo mismo; si bien puede haber conocimientos escolares que permiten conocer las formas de gestión, de diplomacia o de buenas costumbres, no hay una “receta” que determine el lenguaje, tampoco están plasmadas en un documento las veces que se tiene que hacer “antesala” para presentar un proyecto, mucho menos cómo construir los vínculos y relaciones que permitan establecer las sinergias mencionadas en el discurso político. En otras palabras, el cabildeo, base fundamental para lograr la cooperación interinstitucional, es un cúmulo de experiencias que se pueden transmitir de manera oral, observando o adquiriéndola en la práctica; es un conocimiento informal.

Animar socioculturalmente a nivel federal con un proyecto encaminado a vincular los esfuerzos aislados de la Subsecretaría de Educación Básica, direcciones generales y titulares de los programas educativos federales, brindó la posibilidad de establecer una red de acción política con intenciones claras para el trabajo en la esfera estatal: con las secretarías de educación y los operadores de los programas federales en las entidades.

Posteriormente, al establecer estrategias estatales y definir las acciones de animación para realizar las conexiones básicas entre todos los programas educativos y algunos sociales, por fin se llegó a las comunidades. Ahí también se identificaron sujetos empoderados capaces de cabildear y con quienes se intervino, intentando modificar sus intenciones e intereses en el campo de trabajo, aquí se motivó en dos sentidos: por una parte, a las autoridades educativas del sistema, como son jefes de sector, supervisores de zona y asesores técnicos; y por otra parte, a las autoridades locales, básicamente los presidentes municipales, regidores y líderes comunitarios.

Las gestiones y vínculos establecidos con los actores estatales y locales para hacer la animación sociocultural en las escuelas lograron fructificar. Aunque ya se había elaborado desde el principio el

argumento de entrelazar el conocimiento formal con el informal, no había sido esta relación tan palpable y real como lo fue en esta esfera política. Con este escenario logrado se construyó el diagnóstico situacional de las comunidades, las escuelas y las familias desde nuestro equipo institucional.

Las 11 escuelas elegidas fueron definidas por la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE) bajo el argumento definido por sus propias líneas de acción, esto es: escuelas con bajo logro académico definido por la Prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) de los últimos tres años, 2007-2009; escuelas que por su lejanía respecto a la zona urbana se encuentran con mayor problema de acceso, presencia y permanencia de sus docentes y escuelas que se encuentran en localidades con bajo índice de desarrollo humano y capital social (Tapia, 2012).

La población adulta, en muchas de estas zonas con predominio de población indígena, se dedica a labores del campo para el autoconsumo y a empleos semifijos con salario mínimo en las zonas urbanas. En general, en las comunidades involucradas existe una alta incidencia de migración, o bien de matrimonios y embarazos a edades muy tempranas, entre los 11 y 14 años (México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2010).

De igual manera, las condiciones de rezago educativo (personas de 15 años y más sin educación básica terminada), deserción escolar (abandono de la escuela), reprobación (repetición de algún grado escolar), baja progresiva en la eficiencia terminal (nivel escolar en tiempo establecido), analfabetas (no saben leer y escribir) y extra-edad (la edad supera dos años o más a la establecida por nivel) en cada una de las entidades tiene porcentajes críticos. En las estadísticas escolares se muestran entre los últimos lugares de eficiencia terminal y de atención a la extra-edad y al contrario, en los primeros lugares en rezago educativo, deserción escolar, reprobación y analfabetismo. Las condiciones educativas y sociales observadas en las 11 comunidades en las que se encuentran las escuelas determinaron la necesidad de promover todo este trabajo de apoyo, básicamente la gestión, el entablar vínculos y enfocar las acciones a las áreas de oportunidad con mayor apremio de mejorar.

Debido a estos contextos se estableció otro camino de la vinculación interinstitucional; tocando a instancias del gobierno federal y estatal, como la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Participación Social de la SEP para impulsar la consolidación de consejos escolares integrados por padres y madres de familia, miembros de la comunidad educativa y autoridades estatales (México, Secretaría de Educación Pública, 2004); las desconcentradas de la SEP, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para el apoyo en las gestiones de recursos económicos; el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) con la finalidad de establecer una mayor cantidad de grupos para la alfabetización; el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) con el cual se afianzaron las dotaciones de materiales de infraestructura escolar y educativos; programas específicos de otras Secretarías de Estado como el Programa de Desarrollo Humano (Oportunidades) de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) contribuyendo a la alianza para aportar un mayor número de becas.

No obstante este trabajo intenso de vinculación al exterior de la SEP, por las características y necesidades locales, también se realizó al interior aprovechando los programas de la SEP. Si bien se contabilizaron cerca de 15 programas educativos en la administración 2006-2012 del gobierno federal, sus acciones fueron dispersas. Con la intervención y animación se les invitó a generar dinámicas que posibilitaran las sinergias que impactaran en las escuelas y las localidades implicadas en este ejercicio.



Se construyó una red de interacción encabezada por los secretarios de educación en las entidades, quienes manifestaron dinámicas de interacción autónomas respecto del gobierno federal y sus programas, es decir, cada uno de los estados por su naturaleza, necesidades de contexto e impacto de los diversos programas llevaban avances de vinculación para conformar esta red de instancias. Entonces, el trabajo de animación se impulsó para que se fortaleciera esta red y en vinculación con la dimensión local se hiciera llegar la mayor cantidad de recursos para la infraestructura escolar y la acción pedagógica instalando los canales de gestión más apropiados. Sin embargo, debido a las pautas de interacción, los usos y costumbres de cada secretaría, y las necesidades del contexto, resultó imposible visualizar un todo homogéneo en las entidades federativas. Al hablar de esta situación toma sentido la incorporación de conocimientos locales informales que se gestan desde las secretarías, en las formas de negociación que se llevan a cabo entre la red de instancias y los productos obtenidos para las escuelas.

Por ejemplo, en el contexto de la oficina de Servicios de Educación Pública en Nayarit (SEPEN) el trabajo colegiado entre pares es fundamental. Cuando llega una propuesta federal o de una instancia como CREFAL, se discute entre los responsables de niveles, programas y otros servicios administrativos, se define si la propuesta es viable para las escuelas y si se cuenta con los recursos. Entre todos los implicados se construye el proyecto de implementación con base en un diagnóstico, rutas críticas de acción, líneas claras de implementación y resultados alcanzables para la mejora de las escuelas; si se llega a los acuerdos favorables se involucra a los actores de la propuesta discutida y aceptada. Lo contrario ocurre en las secretarías de Guerrero o de Chiapas, en las que la toma de decisiones es unilateral, es decir, por uno o dos de los altos mandos. Asumieron la operación incorporando al coordinador estatal para que conociera plenamente el contexto de las escuelas con las que se iba a trabajar a fin de contar con un enlace directo, así el trabajo de este agente educativo fue la gestión directa con los encargados de otros programas para tejer la red de sinergias.

En este sentido, se percibieron formas de cabildear y de establecer las condiciones necesarias para promover la autogestión en las localidades. En los cinco estados hubo necesidad de hacer presencia política, esto es, posicionar una propuesta en las reuniones con representantes de otros programas. Para participar en ellas se debe plantear entre sus necesidades la vinculación de sus esfuerzos desde sus propias líneas de acción, es decir, hablar su propio lenguaje a fin de que los operadores estatales apoyen las gestiones (Coral, 2012).

Dentro de la operacionalización de los programas y estrategias como parte de los intersticios institucionales, se observa que la burocratización, la duplicidad de acciones, la competencia por atender necesidades y el acaparamiento de recursos económicos son los que provocan que cuando algún tipo de apoyo llega a las comunidades, la falta de consensos afecte la toma de decisiones y se espera que el gobierno defina el rumbo; se pierden en el camino los impulsos por mejorar el desarrollo comunitario. No se refleja en resultados tangibles el apoyo económico otorgado mediante programas agrícolas, de alimentación, de construcción de casas-habitación, de capacitación para el trabajo, de salud gratuita, de alfabetización, entre muchos otros.

Lo interesante de esta experiencia es que se ha animado a diferentes actores políticos, educativos y sociales de diferentes niveles utilizando con cada uno de ellos un lenguaje con el cual se les incluye en los procesos de gestión en donde se integra el conocimiento de una trayectoria política con su experiencia de vida. Con esta intervención se replantean los intereses, las motivaciones y los modos de

hacer las cosas. Es importante mencionar que las resistencias a la intervención, en algunos casos, es muy fuerte, pero en el momento en que las comunidades comienzan a movilizar las conciencias hacia la participación social en diferentes rubros, los actores políticos se convencen de que es necesario incluirse en el desarrollo de la intervención socioeducativa y la animación sociocultural (Coral, 2012).

Este proceso de cooperación interinstitucional tiene un fin en particular, la mejora de los aprendizajes de niños y niñas de educación básica. Si bien los funcionarios están comprometidos con la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje quizá no tengan claramente los “cómos” para hacerlo, debido a que sus preocupaciones son del ámbito federal y de coordinación nacional, por lo que en una esfera pequeña enmarcada en un proyecto piloto de acción, como Aprendizajes en Familia, la toma de decisiones, en cuanto al apoyo económico, impacta directamente en una zona de aprendizaje específica a partir de sus propias líneas de acción.

Por ejemplo, en las 11 escuelas llegó por primera vez, o bien, se mantuvo el apoyo del DIF (Desarrollo Integral de la Familia), principalmente para hacer llegar desayunos escolares a los alumnos. Con esta acción, la instancia participó en los procesos de aprendizaje, dado que con una buena nutrición el profesor se despreocupa de los niños que no tienen qué comer en sus casas y se favorece el aprendizaje de los niños.

Otro ejemplo se puede describir desde el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) que con recursos económicos para la infraestructura escolar apuntaló procesos de la acción de la práctica educativa en las 11 escuelas. Por su parte, el Programa Nacional de Lectura (PNL) ofreció la dotación de acervos bibliográficos y la orientación de personas de la comunidad como bibliotecarios. El CONAFE, al respecto, movilizó la llegada de materiales educativos y didácticos. En su postura como programa social, las becas Oportunidades de SEDESOL ampliaron la cobertura en las escuelas del proyecto. Estos y otros logros fueron obtenidos desde la organización de los consejos escolares de participación social y los comités integrados por padres de familia para las gestiones de acuerdo con la necesidad específica. Por lo que el docente o director ya no hizo las gestiones en forma individual sino que recibió apoyo de la comunidad, es decir, se incluyeron en los procesos de aprendizaje a los padres de familia con respecto a las gestiones escolares.

Este proceso de empoderamiento funcionó con la comunidad educativa: padres, madres, tutores, docentes, directores, niños, niñas e interesados en la escuela dado que observaron resultados tangibles y de mucho beneficio para la escuela y, básicamente, para la mejora de los aprendizajes de los menores después de realizar las gestiones.

Por tanto, la cooperación interinstitucional se conformó desde diferentes puntos:

- La gestión con el gobierno federal (SEP y SEDESOL, principalmente).
- La representación federal y estatal de los programas educativos y sociales (PEC, PNL, EIMLE y Programa Escuelas de Tiempo Completo, principalmente), junto con la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, CONAPASE, y sus homólogos en las entidades federativas.
- Organismos desconcentrados del gobierno federal (CONAFE, INEA, DIF).
- Autoridades educativas (jefes de sector, supervisores y asesores técnicos pedagógicos).
- Comunidad escolar (director, docente, personal escolar, alumnos y alumnas).
- Comunidad (líderes comunitarios, padres y madres de familia).

Cada uno de estos grupos con sus representantes en funciones, empoderados y con capacidad de tomar decisiones se incluyeron innovadoramente en el aprendizaje. Desde su propio lugar, construyeron espacios para que la intervención se realizara.

## Conocimiento formal e informal

Aunque se pueda percibir que la cooperación interinstitucional está centrada en un proceso logrado en las esferas educativas más altas, también se pone en el centro a las escuelas y a sus gestores (docentes, directores, supervisores, principalmente) ya que al implementar acciones de gestión desde las necesidades de sus escuelas, los programas a nivel estatal y federal ya tienen conocimiento para abrir el camino y brindar los apoyos que se están solicitando. Esta es la importancia de entablar una comunicación pedagógica con la cual se hable “el mismo idioma”, enfocando las fuerzas y las sinergias hacia el mismo rumbo. Es aquí donde el discurso se transforma en acción, en donde las herramientas adquiridas a través del conocimiento informal se ponen en práctica y las habilidades gestoras se hacen evidentemente productoras de beneficios. En este sentido, sólo hay lugar para distribuir con mayor equidad los recursos, poner en marcha las acciones pedagógicas, “tropicalizar” los procesos y, lo más importante, que a través de lograr metas planteadas como adquisición de recursos, materiales educativos, mobiliario escolar, construcción de infraestructura, mayor número de becas, entre otros beneficios, impacten directamente en las escuelas y las comunidades.

El acceso al conocimiento informal en las comunidades, marginales o no, se ha acrecentado con el uso frecuente de los medios tecnológicos, esto quiere decir que cada vez más se abre la brecha con los conocimientos formales, o bien, los establecidos en un currículum escolar (Morin, 2007).

En la actualidad, el conocimiento informal se encuentra en la calle, en el cibercafé, en la comunidad, en las experiencias de vida que los adultos transmiten, en las historias y leyendas, lo que lo constituye en un cúmulo de herramientas para que las usen los niños y jóvenes. Sin un propósito reflexivo, los adultos permiten obtener competencias informales diferentes a las que se imparten en la escuela a través de las instrucciones del maestro. Como diría Jerome Bruner (1997), la educación y el aprendizaje escolar se construyen en conjunto con el contexto cultural situado de tal manera que el conocimiento informal adquiere un concepto de transacción, además de intercambio, transposición y transmisión.

Dentro de una perspectiva sociocultural del aprendizaje, el conocimiento informal hace interacción con el contexto de manera que no se separa de la práctica social, es decir, es un aspecto esencial dentro de la actividad, donde el aprendizaje de conceptos se asocia con participación y construcción, no sólo con la mera adquisición. Entonces, la actividad, los conceptos y la cultura son interdependientes; el aprendizaje situado involucra necesariamente a los tres (Díaz Barriga, 2005).

Al respecto, el conocimiento informal no es algo que haya surgido en la historia contemporánea del ser humano, sino que es un tipo de conocimiento que se ha transmitido de generación en generación de manera oral como la forma de enseñanza prevaleciente. A través de los tiempos, es un conocimiento que sin estar documentado ha acompañado a la historia. Al contrario, de una educación formal que era para los hijos de los gobernantes o aristócratas y de la alta sociedad, es decir, para las minorías, paradójicamente, con registros sistematizados para transmitirse con ciertas reglas y en su mayoría de forma escrita.

El hecho de que lo que se concibe como conocimiento informal no esté tan documentado a través de la historia no quiere decir que acuse una falta de estructura en su construcción y transmisión sino todo lo contrario. A decir de Gimeno Sacristán, tiene algunas características estructurales implícitas identificadas por los estudiosos del tema:

1. Contiene la narrativa de orden deductivo, con sus argumentos el sujeto explica, actúa y predice dentro del mundo en el que se desenvuelve, así como fuera de él (Kelly, 1966, en Sacristán, 1998).
2. Son construcciones inherentes a los acontecimientos y contextos en las que se ponen de manifiesto situaciones prácticas de las que se tienen experiencia (Elbaz, 1983 en Sacristán, 1998).
3. Es un conocimiento contextualizado, de un carácter social por extraerse y proyectarse en situaciones de interacción con los demás, nutriéndose de contenidos elaborados por otros.
4. No tiene teorías implícitas y adscriben una coherencia interna condicionada a la realidad en la que se vive.
5. Presentan una gran variedad de contenidos que van desde aprendizajes personales, interpersonales, sociales, institucionales, curriculares, metodológicos y hasta de materiales didácticos (Sacristán, 1998).

El conocimiento informal adscribe características pedagógicas, sociales, políticas y culturales, en mucho, no escritas, pero sí acordadas por la experiencia y consolidadas en el paso del tiempo como normas que están en el sentido común para ser respetadas.

Por ejemplo, las pedagogías indias o no escritas, los usos y costumbres, las formas de organización y las observaciones del cosmos, la preparación de la tierra para la siembra, la medicina tradicional y la herbolaria, las fiestas y rituales, entre otros muchos ejemplos, que si bien pueden ser considerados informales, contienen en sí mismos una carga científica, de observación y exploración, diferente a la concepción de ciencia eurocentrista. Dichos saberes son tan valiosos y fundamentales como los conocimientos contruidos desde la ciencia básica y aplicada que cuentan con un “método científico” legitimado por las comunidades científicas del mundo occidental.

Sin profundizar en esta discusión de lo legítimo de un conocimiento y otro, los saberes comunitarios, colectivos o informales se hacen presentes en las negociaciones políticas federales y estatales, y se remarcan en lo local. Lo interesante es su transmisión.

El aprendizaje del conocimiento informal, para su intercambio, requiere de liderazgo con el fin de valorar el conocimiento tácito vinculado a la sistematización para que, a través de normas y reglas, este pueda ser socializado y transmitido. El puente para el aprendizaje se construye entre el liderazgo y la sistematización, esto significa que el sujeto de la intervención socioeducativa conoce y entiende sus necesidades, independiente del profesor, orientado por su propia experiencia, sus significados de aprendizaje y motivaciones internas (Cavalcanti y Gayo, 2005).

Desde el enfoque de la intervención y los procesos de animación socioculturales y educativos, además del liderazgo, se requiere favorecer relaciones de confianza, respeto, participación y reconocimiento mutuo, aspectos que se logran a través del impulso propuesto por los representantes educativos más cercanos a las comunidades, es decir, el enlace directo con los programas estata-

les y los actores comunitarios. En otras palabras, el mando medio del sistema educativo mexicano (coordinadores estatales, jefes de sector y supervisores de zona) es el que estimula y moviliza las transferencias del conocimiento informal al interno de la comunidad.

Desde esta postura de animadores, los mandos medios son los principales actores y agentes educativos en la vinculación interinstitucional, en la integración del conocimiento formal con el informal, en consecuencia, de la futura innovación del aprendizaje. En otras palabras, el grupo provee de conocimientos informales y el animador de este nivel los moviliza en actividades a fin de obtener aprendizajes reflexivos y duraderos.

El final del recorrido de la animación sociocultural con el enfoque de intervención socioeducativa ha de materializarse en la escuela (Tapia, 2012). Las acciones de la práctica educativa del docente en el aula habrán de orientarse hacia la vinculación de lo que está en el currículo con los conocimientos locales a través de la participación múltiple de la comunidad educativa (padres de familia, comunidad, alumnos, docentes y demás personal integrado en la categoría escuela).

Es en este momento que la experiencia favorece sentimientos de eficacia y valoración de lo propio, se construye un “lugar social” en el cual se verifican las relaciones con los aprendizajes. De acuerdo con Bateson (1976), el contexto de lo que se sabe en la comunidad se liga a los significados de lo que se hace, creando una matriz de significados en tanto que se tejen pedazos de realidad de una trama que continuamente se define y redefine entre una multiplicidad de lugares de observación y explicaciones que se mezclan y correlacionan continuamente entre ellos.

Lo que se busca con la inclusión de la comunidad y la familia en la escuela es que a través de ellos se incorporen los conocimientos locales, colectivos o informales. No sólo para hacer correcciones al error, ni solamente para hacer suposiciones y combinaciones conceptuales, cambios de percepción, valores y creencias, sino que los miembros de la comunidad educativa sean actores activos en el proceso de aprender su propio aprendizaje a través de situaciones prácticas que impliquen la formación de la identidad cultural de la comunidad y su organización. En otras palabras, que se aprenda a aprender con base en los conocimientos más cercanos a la escuela, los que la envuelven en un contexto singular y único.

Con todo esto, podemos llamar conocimiento informal al proceso intersubjetivo de construcción activa que los actores asumen con la participación, posicionando la reciprocidad de perspectivas cuyo énfasis se encuentra en el repertorio de aprendizajes disponibles (familiares y pre-concebidos) de origen social y colectivo, a fin de acercarse de manera tipificada al objeto para construir y reconstruir el mundo del sentido común en un recurso pragmático que lleve al nuevo aprendizaje a consolidarse de manera clara y duradera.

## **A modo de cierre**

Los resultados de la animación sociocultural y la intervención socioeducativa en contextos marginales se construyen a través de la participación de los miembros de la comunidad, desde los niveles federales, estatales y locales. Sin estas sinergias la inclusión del conocimiento informal para el aprendizaje sería imposible.

Asimismo, se ha podido ligar en la intervención socioeducativa al sentido común de los actores de diferentes niveles con su bagaje profesional, principalmente en la consolidación de acuerdos y la apertura a modificar desde su propio lugar en la organización, el cambio de las condiciones de vida de algunas comunidades.

Se debe enfatizar que la lógica de los conocimientos locales y el sentido común del cabildeo institucional distan mucho de las concepciones científicas eurocentristas. Por lo que es relevado a un conocimiento informal que no tendría que ser de menor importancia para la escuela, dado que está instituido con una base lógica, de observación, de transmisión, con sus propios códigos comunicacionales y gramática sociocultural.

Por lo que su evidente inclusión en los procesos educativos y de aprendizaje debe ser valorada como un insumo que facilitará el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados locales. Es decir, lo que espera la comunidad que le enseñe a las nuevas generaciones desde su propia visión de mundo. A esto es lo que llaman contextualización y diversificación curricular en el Acuerdo intersecretarial 592 por el que se establece la articulación de la educación básica en lo relacionado a los marcos curriculares de la educación indígena.

La incorporación de la comunidad y de los padres de familia en los procesos escolares, en rubros como la gestión de recursos, en procesos de comunicación pedagógica y administrativos, tiene como propósito apuntalar las expectativas de los niños y niñas en proceso de conclusión de la educación básica. Esta experiencia brinda como resultados procesos de gestión de aprendizajes con nuevas incursiones con base en el conocimiento informal y su libertad de aplicarlo en la escuela. Incluir el conocimiento informal en la escuela es mirar a la comunidad, recuperar las historias, significados y maneras de aprender o de transmitir el conocimiento.

Por tanto, la moneda aún está en el aire, si bien se han tenido dos años de experiencia del programa piloto Aprendizajes en Familia, en el presente texto se ha definido sólo un aspecto, la relación de los conocimientos formales e informales en las prácticas de vinculación interinstitucional. Los resultados palpables de la experiencia se pueden visualizar en las escuelas participantes para lo cual es necesario un espacio más amplio dado que de acuerdo con la etnografía educativa es necesario establecer una descripción densa para explicar los procesos de gestión y educativos que se lograron alcanzar.

El discurso y la interacción construida por los actores centrales de la experiencia, no se quedó en el aire, fortaleció estrategias y actividades muy claras para cubrir las necesidades específicas de las escuelas participantes. En este sentido, queda como asignatura pendiente incursionar y profundizar aún más en cómo ocurre la construcción de sentidos y el papel que juega el conocimiento formal y el informal, además de indagar profundamente en las relaciones de liderazgo que se movilizan en la comunidad para favorecer los intercambios de conocimiento.

Mientras tanto se puede dar cuenta con esta iniciativa del CREFAL que mientras más implicados estén los actores y agentes encargados de la educación en distintos niveles, se puede apuntalar aún más la mejora de aprendizajes, la calidad de la escuela y el intercambio en la transmisión de saberes fundamentales.

## Referencias bibliográficas

- Arnold, M. (1998), "Recursos para la investigación sistémico/constructivista", en *Revista Electrónica Cinta de Moebio*, núm. 3, pp. 31-39, [www.moebio.uchile.cl/03/frprin05.htm](http://www.moebio.uchile.cl/03/frprin05.htm) (consultado el 9 de junio de 2011).
- Bateson, G. (1993), *Espíritu y Naturaleza*, Buenos Aires, Amorrourtu.
- Berger, P. y T. Luckmann (1979 [1994]), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrourtu.
- Bruner, J. S. (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Cavalcanti, R. y M. Gayo (2005), "Andragogia na educação universitaria", en *Revista Conceitos*, núm. 11, julio 2004/2005.
- Coral G., E. (2012), "Aprendizajes en familia: hacia una educación intersectorial e integral en la experiencia mexicana", en M. Calderón G. y E. Coral G. (coords.) (2012), *Aprendizajes en familia en México*, Pátzcuaro, CREFAL.
- Croce, A. (2013), "Cooperación iberoamericana en educación. La experiencia de las metas educativas 2021", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 61, pp. 15-28.
- Díaz Barriga, F. (2003), "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 2, vol. 5, <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (consultado el 5 de enero de 2009).
- Freire, P. (1984), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (2005), *Ciencia y técnica como ideología*, Buenos Aires, Tecnos.
- México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2010), *Censo de población y vivienda 2010*, México, autor.
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2004), *Base Jurídica y Normativa del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE)*, México, SEP/CONAPASE.
- Morin, E. (2007), *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*, Madrid, Paidós.
- Orcasitas G., J. R. (1997), "La detección de necesidades y la intervención socioeducativa", en *Educación*, núm. 21, pp. 67-84.
- Sacristán, G. (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- Tapia, M. S. (2012), "Aprendizajes en familia: hacia un modelo de comunicación pedagógica para la inclusión social en educación básica", en M. Calderón G. y E. Coral G. (coords.) (2012), *Aprendizajes en familia en México*, Pátzcuaro, CREFAL.
- Úcar, X. (2010), "Materiales didácticos y "utillaje profesional" en la animación y dinamización sociocultural. Una visión del estado de la cuestión", en M. Área, A. Parcerisa y J. Rodríguez (coords.), *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*, Barcelona Graó, pp. 145-153.
- Von Foerster, H. (1990), "Bases epistemológicas", en J. Ibáñez, *Nuevos avances en la investigación social. La investigación de segundo orden*, Suplementos Anthropos, núm. 22.