

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Sistema Universidad Abierta

EDUCACION BASICA PARA ADULTOS: Análisis de su situación actual y apuntes para una redefinición.



★ FUNDADA EN 1967 ★

SECRETARIA DE ASUNTOS ESCOLARES

T E S I S

que para obtener el título de licenciado en pedagogía

P R E S E N T A

DANIEL SCHUGURENSKY, LIENBERG

U. N. A. M.
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Jefatura de la División del
Sistema Universidad Abierta

D. Schugurensky

Ciudad Universitaria, Mexico, DF

Mayo de 1987



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

Introducción

I.	EDUCACION DE ADULTOS. MARCO CONCEPTUAL E HISTORICO	
1.	Marco Conceptual. Una aproximación al concepto "educación de adultos".	1
1.1.	El Sujeto	1
1.2.	Inscripción en la realidad social	3
1.3.	Modalidades de operación	6
1.4.	La agencia que diseña y opera los programas	9
2.	Marco Histórico	
2.1.	Antecedentes Mediatos	11
2.2.	Antecedentes Inmediatos	22
II.	EDUCACION BASICA PARA ADULTOS: MARCO DE REFERENCIA Y DESCRIPCION DE LA PROBLEMÁTICA	
1.	Marco de referencia	40
1.1.	Panorama General	40
1.2.	Marco Jurídico	45
1.3.	Marco Operativo	51
2.	Descripción de la Problemática	55
2.1.	Dimensiones del problema	55
2.2.	Caracterización del servicio	57
III.	ANALISIS DE ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION BASICA PARA ADULTOS QUE LIMITAN EL CUMPLIMIENTO DE SUS OBJETIVOS EXPLICITOS	
1.	Características derivadas del propio diseño de la EBA	61

1.1. Propedéutica	61
1.2. Compensatoria	62
1.3. Escolarizante	64
1.4. Indiferenciada	65
2. Características derivadas del análisis crítico de la EBA	66
2.1. Tendencia al credencialismo	66
2.2. Tendencia al enciclopedismo	69
2.3. Vertical y alienante	70
2.4. Servicio educativo de segunda categoría	73

IV. APUNTES PARA UNA REDEFINICION

1. El contexto de las experiencias innovadoras	75
2. Rasgos generales de las experiencias innovadoras. Las nuevas tendencias	77
2.1. Con respecto a la relación educación-sociedad	78
2.2. Con respecto al aprendizaje	80
2.3. Con respecto a la construcción del <u>currículum</u>	81
2.4. Con respecto a la metodología de trabajo	83
2.5. Con respecto al educador	84
2.6. Con respecto al adulto	85
3. La relación entre las experiencias innovadoras y el servicio generalizado de Educación Básica para Adultos. Identificación de probables núcleos problemáticos	87
3.1. Dimensión técnico-pedagógica	89
3.2. Dimensión normativa	93
3.3. Dimensión financiera	99
3.4. Dimensión política	100

V. A MODO DE CONCLUSION: LAS EXPERIENCIAS INNOVADORAS Y SUS DERIVACIONES PARA LA EBA DEL FUTURO

1. Aspectos Estratégicos	105
1.1. Con respecto a la conceptualización de la EBA	105
1.2. Con respecto al marco normativo	105
1.3. Con respecto a los docentes	106
1.4. Con respecto al curriculum	107
2. Aspectos Operativos	107
2.1. Programa de aprendizajes básicos	108
2.2. Programa de equivalencia a la educación básica formal	108
2.3. Programa basado en las necesidades e intereses de los usuarios. Cinco fórmulas de transición	109

Introducción

Los altos índices de rezago y deserción escolar generan amplios contingentes de población analfabeta y subescolarizada.

Esta población excluida tempranamente del sistema educativo formal se encuentra también marginada de otros bienes y servicios, pues la pobreza engloba una situación integral de situaciones interrelacionadas. Tal correlación de problemas no es casual sino causal, pues existe consenso entre los estudios de la educación en que ésta es una variable dependiente del sistema socioeconómico. Así, si bien es cierto que en parte el pobre es pobre por ser analfabeto, es más cierto todavía que es analfabeto porque es pobre. Así como el analfabetismo es producto de la pobreza, ésta es resultado de situaciones de desigualdad social y no necesariamente de la riqueza o pobreza global de una nación, de tal manera que fenómenos como éste no son patrimonio exclusivo del Tercer Mundo e incluyen también al capitalismo avanzado. Esto explica por qué actualmente en EEUU hay 27 millones de analfabetos y en Cuba prácticamente se ha ganado la batalla del sexto grado, y traslada el contexto de la discusión de la dicotomía sociedades ricas-sociedades pobres a la antinomia sociedades igualitarias-sociedades no igualitarias, entendiéndola a la igualdad en la óptica del tipo de distribución de la riqueza social existente.

Para ofrecer una solución remedial a tantos millones de expulsados de la escuela*, los sistemas educativos han generado la oferta de una segunda oportunidad de acceso al servicio: la educación básica para adultos.

En otras palabras, si un niño (generalmente proveniente de una familia de escasos recursos, habitante de una zona rural o urbana marginal) no ha iniciado o concluido sus estudios de primaria o secundaria, al cumplir 15 años de edad tiene en México la posibilidad de realizarlos a través de dos instituciones: la SEP

* En México se calcula la existencia de 26 millones de personas mayores de 15 años cuya escolaridad es inferior a secundaria completa.

o el INEA. La primera opera a través de los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), cuyo modelo se asemeja al de las primarias nocturnas que ocupan los mismos salones y los mismos docentes que la escuela regular. El INEA, en cambio, convoca a la sociedad civil para la tarea educadora y permite al adulto desarrollar su proceso de aprendizaje como estudiante libre o bien inscribiéndose en un círculo de estudio.

A pesar de la versatilidad de las modalidades existentes, los índices de atracción, retención y certificación son extremadamente bajos con relación a la demanda potencial.

Algunos estudios (por ejemplo CEE, 1985) sugieren que la aún es casa participación de los adultos en los programas de educación básica se relaciona con la irrelevancia de los contenidos curriculares de la misma, que se encuentran desvinculados de las necesidades e intereses de los usuarios. A ello se agrega una estrategia didáctica que pocas veces reconoce las particulares características del educando adulto.

Esta apreciación no proviene solamente de grupos externos al aparato educativo, pues también "a nivel oficial hay el implícito reconocimiento de que con las estrategias actuales no es posible lograr los grandes objetivos de desarrollo educativo de la población adulta de los países de la región" (Picón, 1986). En México las propias autoridades en materia de educación de adultos señalan la existencia de problemas de calidad y de cobertura (INEA, 1986:9).

Como una alternativa a los planes y prácticas pedagógicas actuales, se observa el surgimiento de nuevos enfoques teórico-metodológicos y de proyectos "innovadores". Sin embargo, en el ámbito educativo se percibe una cierta confusión en torno a los atributos que diferencian a una experiencia innovadora de otra que no lo es, situación que genera un excesivo abuso de la palabra "innovación".

En efecto; hace algunos años hablar de experiencias innovadoras

en educación básica para adultos (EBA) hubiera parecido, cuando menos, redundante:

En esa época, la misma oferta de un servicio educativo para atender a todos aquéllos que no concluyeron el nivel básico constituía *per se* un hecho novedoso. La innovación consistía fundamentalmente en brindar una educación supletoria (dando una segunda oportunidad al rechazado por el sistema) pero también en operar con horarios diferentes, con modalidades no presenciales y en algunos casos hasta con textos diferentes a los utilizados en la educación básica general.

A veces la novedad alcanzó al empleo limitado y tergiversado de los círculos de estudio freirianos y de modalidades no presenciales que procuraban estimular el autodidactismo. ¿Cómo se concebía en ese momento el impacto de tales innovaciones?

Desde el punto de vista social se garantizaba un mecanismo generalizado de justicia redistributiva. En lo económico se aseguraba, desde la teoría del capital humano, la formación de individuos potencialmente productivos. En lo político se estaba propiciando la conciencia crítica, la participación cívica, la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas, el mejoramiento del nivel de vida y la transición a una sociedad más justa. En lo didáctico, se diferenciaba al niño del adulto, con la intuición de que éste aprende de un modo diferente a aquél (aunque sin comprender cabalmente el significado de esta afirmación). ¿Qué "nueva" innovación podría surgir después de semejantes adelantos? Ningún avance parecía posible...

Sin embargo, el transcurso del tiempo fue demostrando que esta supuesta educación no formal no ha sido más que una variante de los sistemas escolarizados tradicionales, y lo que es más importante que estos ambiciosos objetivos planteados originalmente no sólo se cumplen deficientemente, sino que también se contradicen cotidianamente en la práctica pedagógica.

En la actualidad, y desde el punto de vista de su contribución

a la reformulación de la Educación Básica para Adultos es posible distinguir dos tipos de experiencias innovadoras.

En primer lugar están las que cumplen satisfactoriamente con los requisitos académicos establecidos en el curriculum pero rebasan ese límite vinculando los contenidos a la discusión y resolución de problemáticas más amplias. El otro tipo de experiencias constituyen un aporte más mediato e indirecto, y está conformado por todos los proyectos de educación de adultos que se proponen la generación de la conciencia crítica y la organización comunitaria. Este segundo grupo responde por lo general a los lineamientos de Educación Popular (EP), y se caracteriza por evitar todo contacto con la educación formal y por cuestionar a los sistemas de acreditación y certificación.

Ambos tipos de experiencias tienen un enorme potencial para contribuir a la redefinición de la EBA actual, al principio mediante reformas y modificaciones que no alterarían sustancialmente la base de la misma, pero apuntando a largo plazo a una EBA radicalmente diferente, donde lo "básico" no se defina ya en función de años de escolaridad ni del acceso a niveles superiores, y donde los programas no sean una copia fiel o una adaptación de los dirigidos a los niños.

Sin embargo, creemos pertinente matizar las bondades de estas experiencias con dos señalamientos: por un lado, la innovación no garantiza per se el mejoramiento de una determinada realidad educativa; por otro, estos proyectos no están exentos de problemas internos que limitan su eficacia y que muchas veces también conducen a profundas lagunas entre su discurso y su práctica concreta. En este sentido se observa que en algunos casos la comunidad se utiliza como un espacio propio que asume la forma de laboratorio o de propiedad privada, que la competencia entre las distintas personas y grupos adquiere dimensiones insospechadas en quienes proclaman la solidaridad y la cooperación, y que al interior de los proyectos hay desigualdades y jerarquías que contradicen la concepción de los mismos. En este punto consideramos importante señalar que las innovaciones no son un terreno

exclusivo de las Organizaciones No Gubernamentales, pues la secuencia tradición-innovación está subsumida en la lógica del Estado, y se operacionaliza en los cíclicos relevos en la administración que se traducen en cambios de planes nacionales, regionales y sectoriales, con la consiguiente creación de renovadas expectativas.

Pese a ello, pensamos que las experiencias innovadoras tienen un importante papel que jugar en el contexto de crisis y pobreza que se avecina, y que es posible recuperar y sistematizar los aportes de estas corrientes para la configuración de sistemas más amplios y flexibles de educación entre adultos.

Este fue precisamente el espíritu que animó la realización del presente documento, que comprende cinco grandes capítulos.

El primero ofrece una visión general de la educación de adultos, incluyendo un marco situacional y una perspectiva histórica que finaliza describiendo las principales corrientes que concursan actualmente en este escenario.

En el segundo capítulo se encuentra una introducción a la problemática de la educación básica para adultos, en términos de un encuadre situacional. Se enuncian también aquí las discrepancias existentes entre los planteamientos estratégicos y los objetivos explícitos, por un lado, y la realidad operativa del sistema, por otro.

A continuación se efectúa, a manera de hipótesis de trabajo, un pormenorizado análisis de las características que limitan el eficaz funcionamiento del sistema.

El capítulo IV presenta los lineamientos para una futura reformulación de la educación básica para adultos, retomando los aportes provenientes del propio sistema actualmente en operación y sistematizando las líneas estratégicas derivadas de las experiencias innovadoras en educación de adultos. Esta prospectiva se complementa con un llamado de atención sobre los posibles obstá-

culos a los que deberá enfrentarse la operación masiva de un mo
delo alternativo.

Finalmente, como conclusión, se formulan algunas propuestas de redefinición para el mediano y largo plazo, pensando en la necesidad de generar fórmulas de transición (estrategias intermedias) que permitan vincular a corto plazo el sistema existente con un modelo diferente de entender y hacer educación de adultos.

En términos generales, la perspectiva desde la cual abordamos la educación de adultos se desprende de las palabras de Nyerere citadas al comienzo de este trabajo.

Así, una educación básica para adultos que verdaderamente contribuya al desarrollo personal y social tiene que ayudar al hom
bre a decidir individual y grupalmente, y a capacitarlo para que pueda traducir sus decisiones en actos. Considerando que estos actos abarcan al sujeto en todas sus dimensiones, la educación debe tener un enfoque integral que supere las visiones parcializadas de la realidad y la concepción atomizada del proceso de adquisición del conocimiento. Esta es la idea central que, con la intención de aportar una contribución al mejoramiento permanente del sistema de educación básica para adultos, pro
curaremos desarrollar en las siguientes páginas.

I. Educación de Adultos. Marco conceptual e histórico

1. Marco conceptual. Una aproximación al concepto "educación de adultos". El término "educación de adultos" (EDA) puede abordarse desde diferentes perspectivas. En términos de un marco situacional de carácter general pueden tomarse en cuenta cuatro referentes: el sujeto al cual se dirige; su inscripción en la realidad social; las modalidades de operación; la agencia que diseña y opera los programas.

1.1. El Sujeto.

En principio, la palabra "adulto" engloba a todos los individuos que superan una determinada edad. Sin embargo, en el contexto de la EDA el término "adulto" adquiere una connotación diferente según se trate de países centrales o periféricos. En los países desarrollados la Educación de Adultos suele consistir en programas abiertos y a distancia, y en ofertas educacionales expandidas y diversificadas dirigidas al público considerado cronológicamente adulto, que en general posee la educación básica y se interesa por la actualización profesional. En los países subdesarrollados, en cambio, la atención se concentra en los sectores subescolarizados que en su gran mayoría se encuentran en situación de pobreza (ya que la carencia de educación generalmente se correlaciona con otras carencias):

"Su modo de operar -atención preferencial a los grupos históricamente marginalizados de los beneficios sociales, económicos y culturales de su sociedad- refleja el recorte que realiza sobre la realidad social y, al hacerlo así, selecciona su objeto, delimita su campo de acción y concede prioridad a determinadas formas de intervención educativa" (Lewin, 1985: 67).

Esta atención preferencial a los grupos oprimidos de la sociedad, se remonta a la época de la conquista. Después de la lucha armada, "la evangelización de los indígenas, complementada por la transmisión de técnicas de construcción y agrícolas, cumplió una función mediatizadora y aculturizante de primordial importancia para el sometimiento del pueblo conquistado" (De Anda, 1983:235).

El sujeto de atención puede ser -dependiendo de la concepción de la agencia educadora- el individuo aislado, el individuo en situación de grupo, las organizaciones comunitarias o la clase social. En términos generales, a lo largo de la breve historia de la EDA se observa, al igual que en otras disciplinas y prácticas cercanas (trabajo social, extensionismo, sociología, psicología, etc) un tránsito del primer sujeto hacia los otros tres, des -plazándose el centro del interés tanto en lo que respecta al campo de la - investigación como el de la intervención.

A pesar de presentar diferencias importantes a su interior (edad, sexo, región, ocupación, ingreso, escolaridad, expectativas, etc.), el conjunto de la demanda de EDA tiene como característica fundamental su debilidad política. Según Latapí (1986:27) esta desigualdad se deriva de una serie de elementos. Algunos de los elementos mencionados por Latapí es que son clases subordinadas (por su posición estructural y formas de inserción laboral), - que son clases desorganizadas (con poca o nula capacidad para formular y - plantear demandas ante las instancias de poder), que a pesar de constituir mayoría numérica son poco relevantes electoralmente (porque no votan o por que su voto es fácilmente manipulado), que están desempleados o trabajan en el sector informal de la economía (y si se han integrado al sector formal, ocupan los estratos salariales inferiores), y que son grupos cuyas condiciones de vida y de trabajo se ven continuamente afectados por los procesos de transformación social (y por los tecnológicos, agregaríamos nosotros).

Desde el punto de vista cuantitativo, el sujeto potencial de la educación - de adultos tiene características masivas. Considerando como tal a la pobla ción subescolarizada, en 1980 el 72.24% de los mexicanos mayores de 15 años (26 millones de personas) era demandante de los programas de educación de - adultos (SEF, 1980). En América Latina, sólo en lo que respecta al analfabetismo, existen 45 millones de adultos que no han accedido al dominio de la - lectoescritura.

En lo que respecta a la edad, en cada país el respectivo subsistema de educa ción de adultos señala cuál es la edad mínima para ser destinatario de sus programas. En el caso de México se considera adulto para estos fines a toda persona mayor de 15 años. Sin embargo, desde el punto de vista psicológico y socioeconómico la frontera entre niñez y adultez aún no está claramente de

cionalidad (sentido unificador) y de comunidad (sentido singularizador), pretendiendo, en forma velada o abierta, crear/imponer un "sistema de ideas" -una visión del mundo- que informe y oriente la acción social de la población atendida;

- d) Como un proyecto político: surge de la política del Estado que la considera como un prerrequisito de eficiencia en cuanto a la utilización de los canales preferenciales de acceso y de participación de sus ciudadanos en la esfera jurídica de los derechos civiles, políticos y sociales, participación que puede ser plena o limitada según sea la fuerza hegemónica de su sociedad civil que condiciona el modelo político vigente, de corte democrático o autoritario;
- e) Como una inversión económica: surge de la aceptación política de - la teoría económica del capital humano que sostiene que la instrucción -entendida como la instrumentación técnica de la fuerza de - trabajo de un país- es responsable de la elevación de las tasas - medias de productividad y de ganancia del sistema productivo nacional. A su vez, los beneficios que de ahí se derivan se revierten a la sociedad en la forma de diversificación de sus indicadores de consumo. Esto permite ofrecer las mayores ventajas a la población capacitada por los programas de Educación de Adultos en - cuanto a la mayoría de su posición en la estructura de distribución del ingreso nacional, promoviendo simultáneamente su movilidad ocupacional, y
- f) Como una estrategia social: surge de la premisa ideológica de que se puede construir/moldear un nuevo tipo social, un "ciudadano capacitado" que, como consecuencia del conocimiento intelectualmente internalizado, pasa a tener las condiciones necesarias y suficientes para insertarse "funcional y adecuadamente" al modelo político de desarrollo económico que la sociedad establece como su parámetro.

Diversos autores vinculados a escuelas marxistas consideran las últimas dos referencias como elementos decisivos para garantizar la reproducción social en el terreno económico y en el ideológico, generando la mano de obra calificada para los diferentes niveles del mercado de trabajo y asegurando el consenso hacia el statu quo. Sin embargo, aún dentro de estas escuelas hay diferencias conceptuales entre aquéllas que enfatizan el reproducciónismo y las que le adjudican a la educación diversos grados de autonomía relativa.

Así, dependiendo de la concepción filosófica y del proyecto político subyacente, los programas de EDA se diferencian en función del objetivo que desean lograr en forma prioritaria: la promoción y el perfeccionamiento del hombre (atención al sujeto individual), la solidaridad comunitaria (estímulo a la participación de los individuos, en los grupos), o bien la atención a los intereses específicos de las clases subalternas (formación de la conciencia crítica y organización política del actor social).

En términos más generales, se habla con más insistencia que en otros subsistemas educativos, quizás debido a un mayor peso relativo de experiencias contestatarias de una educación de adultos para la conservación del orden social vigente, y de otra que tiende a su transformación, tanto en lo que respecta a la reproducción de la fuerza de trabajo como a los mecanismos de legitimación ideológica.

En este sentido, la EDA se concibe desde dos posiciones aparentemente irreconciliables: por un lado, el planificador gubernamental; por otro, el crítico de la política educativa oficial. El planificador procura una mayor relación de la EDA con el mercado de trabajo, y desde una perspectiva optimista, económica y eficiente justifica su esfuerzo en promover la EDA como una contribución a la elevación de la calidad de vida de los usuarios. El crítico, en cambio, observa con escepticismo cómo la forma y el contenido del currículo reproducen la cultura dominante a expensas de las necesidades y demandas de los propios adultos (Torres, Carlos, 1985).

Esto se relaciona, como decíamos antes, con visiones opuestas del mundo, de la sociedad y de la educación.

Cabe aclarar, sin embargo, que en los últimos años algunos sectores pertenecientes a las corrientes denominadas "críticas" están comenzando a actuar contrahegemónicamente en el sistema educativo, incidiendo con mayor fuerza en el subsistema de educación de adultos, quizás por ser el menos formalizado y, por tanto, el que más espacios abre para

Varios han sido los intentos por delimitar el campo de la Educación de Adultos a través de los años. Entre ellos cabe mencionar las Conferencias de Elsinor, de Montreal y de Tokio, pero quizás uno de los avances más importantes fue la Declaración de Nairobi. Aún cuando desde la reunión de Elsinor apareció la dificultad para caracterizar la educación de adultos, en Nairobi surge una definición que es frecuentemente citada en los documentos especializados sobre el tema (UNESCO, 1976):

"La expresión 'educación de adultos' designa la totalidad de los procesos organizados de educación; sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente".

Aún cuando su amplitud posibilita hacer extensivo el campo de la EDA a múltiples formas educativas, no incluye a la educación informal entre las modalidades de educación de adultos, lo cual abre un vacío significativo en la definición (Salgado, 1984).

Este olvido quizás tenga su origen en que la educación formal (escolar) y la no formal (semi o extraescolar) constituyen procesos organizados con una intencionalidad educativa explícita, y por tanto son posibles de programar, evaluar y analizar. En cambio, la educación informal, que podríamos considerar como el conjunto de los aprendizajes no intencionados que se verifican en la cotidianidad sin necesidad de espacios o tiempos determinados, es más difícil de aprehender y analizar (aunque quizás constituya la fuente más rica de aprendizaje).

Así, aún cuando todavía no existe un consenso generalizado por re- tener a la educación informal como una de las modalidades de la edu- cación de adultos, parece quedar claro que la EDA tiene una amplia capacidad para integrar todas las prácticas educativas de la educa- ción formal y no formal.

Según Salgado (1984:90), puede considerarse como educación de adul- tos "cualquier acción educacional, enmarcada como proceso organiza- do de educación, destinada a los adultos".

La modalidad más conocida de educación de adultos es la educación bá- sica, que incluye a la alfabetización, la primaria y la secundaria y se destina a todos los mayores de 15 años que no han iniciado o - concluido estos niveles. Tanto es así que para la opinión pública (y aún para muchas personas ligadas al magisterio) educación de adul- tos es prácticamente sinónimo de educación básica.

Entre ambos extremos (cualquier acción educacional organizada y edu- cación básica, Latapí (1986) incluyó dentro de la EDA, complementan- do a la educación básica, a los programas de promoción orientados a las clases más necesitadas en los que los aspectos educativos ten- gan especial relevancia, independientemente de que vayan acompaña- dos de acciones destinadas a mejorar las condiciones de vida en el orden productivo, social, cultural o político. En esta delimitación del campo, Latapí excluye al extensionismo agrícola, la capacitación laboral y la formación profesional. Al parecer, el criterio utili- zado por el autor es que estos últimos programas dependen con fre- cuencia de ministerios distintos del de educación. Este razonamien- to es válido desde el punto de vista institucional pero discutible desde la perspectiva educativa. Aún así, es posible que ministe- rios distintos al de educación (y también agencias no gubernamenta- les) brinden educación básica, y que el ministerio de educación di- señé y opere programas no formales ligados a la capacitación labo- ral y al extensionismo rural en los cuales se verifiquen reales - procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esto ratifica lo señalado al comienzo de este apartado, en el sentido de que los límites y las modalidades de la EDÁ están difusos, y explica quizás por qué la pregunta sobre la especificidad educativa aún no ha sido satisfactoriamente respondida.

1.4. La agencia que diseña y opera los programas

Desde el punto de vista de la agencia educadora, convencionalmente se distinguen dos grandes actores: el sector público u Organismos Gubernamentales (OG), y los Organismos No Gubernamentales (ONG).

En general se señala que el sector público opera con una racionalidad tecnocrática basada en la teoría del Capital Humano, y que las ONG vinculan su accionar a proyectos sociales más amplios que intentan construir las bases para el cambio social.

En este contexto cabe mencionar tres paradigmas dominantes en la educación no formal en América Latina: la "Formación de Recursos Humanos", la "Educación Popular" y la "Lucha Guerrillera". Esto implica el tácito reconocimiento de tres agencias diferentes con formulaciones, prácticas y proyecciones históricas distintas (La Belle, 1986).

En el ámbito gubernamental destacan los programas remediales (o supletorios del déficit del sistema formal), administrados por la Secretaría de Educación Pública y operados, en el caso de México, por dos instituciones: el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA). También deben mencionarse los programas educativos que realizan las diferentes dependencias oficiales, tanto en el ámbito rural como en el urbano marginal; en áreas tan disímiles como la educación para la salud, autoconstrucción, capacitación para y en el trabajo, manejo de crédito, etc.

En cuanto a las organizaciones no gubernamentales, se percibe un amplio abanico de instituciones (en muchos casos ligados a sectores progresistas de la iglesia que actúan a través de las

llamadas "comunidades de base"), de partidos políticos, de sindicatos y de diversos conglomerados sociales y comunitarios de diferente tamaño y nivel de acción.

Las relaciones entre las OG y las ONG varían, existiendo acercamientos y alejamientos según la coyuntura histórica. En México, por ejemplo, hay épocas en las que una parte del financiamiento de los proyectos de las ONG proviene del Estado, quien delega en estos grupos el diseño y la implantación de modelos innovadores experimentados de manera 'piloto'. En otros momentos se producen distanciamientos y las ONG recurren con mayor ímpetu a la asistencia financiera que brindan las fundaciones y los organismos internacionales.

Por otro lado, el Estado tiene la capacidad de convocar la participación de la sociedad civil sin necesidad de recurrir a las ONG. Como ejemplo se puede citar al personal calificado de extracción universitaria que debe cumplir con el servicio social y a los jóvenes voluntarios de nivel medio que colaboran con el INEA. En situaciones excepcionales, como las grandes campañas de alfabetización, estos contingentes alcanzan proporciones masivas. Los casos de Cuba y Nicaragua son ilustrativos para el subcontinente.

En lo que respecta a la educación de adultos que tiene lugar en el marco de los movimientos guerrilleros, cabe decir que en el actual momento histórico de América Latina estos procesos se verifican en unos pocos países con características excepcionales, pues la gran mayoría se encuentra empeñado en consolidar o profundizar el sistema democrático. Es evidente que en este tipo de educación, realizada bajo condiciones de clandestinidad o semiclandestinidad, se enfatizan los elementos ideológicos y la capacitación en el terreno militar.

2. Marco Histórico.

2.1. Antecedentes Mediatos.

2.1.1. La educación en las comunidades primitivas.

En la actualidad, los discursos más avanzados en el terreno educativo utilizan constantemente términos como "desescolarización" (retomando, entre otras, las ideas de Illich y Reimer), "educación permanente" (en el sentido de que todo hombre puede aprender en cualquier lugar - y a cualquier edad), "educación vinculada a procesos comunitarios", etc. También se está reconociendo cada día más la importancia de los aprendizajes informales, y por ende la necesidad de relacionar estrechamente a la educación con la vida cotidiana.

Sin embargo, y aunque parezca extraño, estas ilusiones de hoy eran hechos en las comunidades primitivas. Hace miles de años, cuando aún existía la institución escolar, toda la educación tendía a ser abierta, informal, ambiental o cósmica. En esa época la educación reunía ciertas características que algunas pedagogías modernas intentan recuperar:

- a) Los caminos para el aprendizaje eran múltiples.
- b) La educación no estaba confiada a nadie en particular, sino a la - vigilancia difusa del ambiente.
- c) Derivado de lo anterior, el aprendizaje no estaba dirigido intencionalmente.
- d) El aprendizaje era para -y por medio de- la vida.
- e) La práctica educativa consistía en la adquisición de habilidades - para el trabajo y en la internalización de valores y conductas.
- f) El medio era un contexto permanente de formación.
- g) No había docentes ni alumnos.
- h) Se aprendía a partir de la propia experiencia y de la de los demás.
- i) Se aprendía haciendo, lo que hacía inseparable el saber, la vida y el trabajo. (Ponce, 1977: 15; Mead, 1971: 182 y ss).
- j) Los fines de la educación se derivaban de la estructura homogénea del ambiente social y se identificaban con los intereses del grupo.

En síntesis, "la educación en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad en su conjunto, a igual título que el lenguaje o la moral" (Ponce, 1977: 167).

En este punto debemos aceptar lo difícil que puede resultar a tantos contemporáneos que han pasado muchos años de su vida en una aula si quiera concebir que para que haya aprendizaje no es imprescindible una escuela, y ni siquiera la relación entre un educador y un educando.

La evidencia de esta dificultad es que, aún cuando existe consenso en que a lo largo de la vida el individuo aprende más fuera de la escuela que dentro de ella, la sociedad sólo reconoce como válido al aprendizaje escolarizado.

Volviendo a la comunidad primitiva, es preciso puntualizar que esta educación informal con ausencia total de programas, docentes y escuelas sólo pudo ser posible en un tipo de sociedad que, de acuerdo a lo que indica el derrotero de la civilización humana, probablemente no vuelva a presentarse en la historia: esta educación tuvo lugar en una sociedad donde había un bajo control de la naturaleza, donde la totalidad de los bienes eran propiedad colectiva, y donde aún no existían la división de clases, la especialización y las instituciones. La paulatina aparición de estos elementos y la creciente complejidad técnica y social trajeron como consecuencia una educación escolarizada destinada primordialmente a los hijos de las capas acomodadas.

2.1.2. La educación en el México prehispánico.

En la época previa a la conquista, las sociedades indígenas estaban ya divididas en clases sociales (Cosío Villegas et. al, 1981). Como consecuencia de esta estratificación social, existía un adelantado sistema de educación formal que describe Fray Diego Durán (1537-1588) en su monumental obra sobre la historia y tradiciones de México-Tenochtitlan (Durán, 1951):

"Ordenaron que hubiese en todos los barrios escuelas y recogimientos de mancebos donde se ejercitasen en religión y buena crianza, en penitencia y aspereza, y en buenas costumbres, y en ejercicios de guerra y en trabajos corporales en ayunos y en disciplinas, y en sacrificarse, en velar de noche, y que hubiese maestros y hombres ancianos que los reprendiesen y corrigiesen y castigasen y mandasen y ocupasen en cosas de ordinarios ejercicios, y que no los dejaran estar ociosos, ni perder el tiempo, y que todos estos mozos guardasen castidad, con grandísimo rigor, so pena de la vida".

Con la creación de las escuelas, la educación prehispánica se institucionaliza (en Europa esto había sucedido alrededor de 600 A. C. en Atenas, cuando la escuela elemental sustituyó a la tradición oral y a la simple imitación de los adultos).

En la educación prehispánica se observan, entre otras, tres características que -con las variantes del caso- perdurarán a través de los siglos, pudiéndose encontrar algunas de ellas en la actualidad:

a) En primer lugar, la clase intelectual servía a las clases poderosas (los nobles).

En efecto, la educación estaba en manos de los sacerdotes, que poco a poco dejaban de ser los magos tribales para convertirse en un cuerpo organizado de profesionales de la religión, con una serie de rangos y de atribuciones delimitadas, de la misma manera que el primitivo Calpulli se transformaba en imperio. El sacerdote, además del poder religioso que le confería ser el representante terrenal del dios, detentaba el monopolio del saber: medicina, astronomía, cálculos calendáricos, escritura, historia, literatura, filosofía, leyes, arte, militar, etc. Gran parte de esos conocimientos eran mantenidos en secreto (a semejanza de los posteriores gremios y de algunos sectores del extensionismo actual) y se ponían al servicio de las clases dominantes que surgieron al conformarse el Estado. En este sentido se puede hacer un paralelo entre el sacerdote que enseñaba a los hijos de los

nobles en el Calmecac y el que, en Egipto, servía al faraón*.

b) En segundo lugar, como consecuencia directa del surgimiento de las clases sociales, existían dos tipos de escuelas: el tepochcalli donde se adoraba a Tezcatlipoca y al cual asistían los plebeyos o macehuales y el calmecac (donde se rendía pleitesía a Quetzalcóatl y era frecuentado por los nobles).

Esta separación entre una escuela para ricos y otra para pobres no era privativa de los mexicanos.

Solón sentenciaba que los pobres deben ejercitarse en la agricultura o en una industria cualquiera, y los ricos en la música y en la equitación de los gimnasios.

En su República, Platón decía que cada clase debe cumplir con la virtud que le es privativa (que los filósofos piensen, que los guerreros luchen, que los obreros trabajen para los filósofos y los guerreros), y en sus diálogos comentaba que "los hijos de los ricos solamente son enviados antes a las escuelas, sino que son también los últimos en abandonarlas". En los monasterios (primeras escuelas medievales) había dos categorías: una destinada a la instrucción de los futuros monjes, y otra destinada al pueblo, donde "no se enseñaba a leer ni a escribir como que tenían por objeto no instruir sino familiarizar a las masas campesinas con las doctrinas cristianas y mantenerlas por lo tanto en la docilidad y el conformismo". (Ponce, 1977: 106).

*En Egipto los sacerdotes podían (gracias a un dispositivo llamado nilómetro) conocer el crecimiento del río y pronosticar el volumen de la futura cosecha. De esta manera aconsejaban a los labradores, lo que reforzaba su imagen de poderosos y permitía subir los impuestos a las autoridades. Esta idea de la sabiduría ligada a la clase operadora recuerda una declaración de Lázaro Cárdenas en la que se opone a que los hijos de los trabajadores fueran a la Universidad, porque la clase perdería a sus líderes potenciales y los egresados "irían a rendirse al servicio de los poseedores" (Muñoz Izquierdo, 1981).

En 1802, Destutt de Tracy planteaba que los niños de la clase obrera precisan adquirir desde temprano el conocimiento y sobre todo el hábito y la tradición del trabajo penoso al cual se destinan. "No pueden, por lo tanto, perder el tiempo en las escuelas". Los hijos de la clase erudita, en cambio, deben dedicar mucho tiempo al estudio porque necesitan de un cierto tipo de conocimientos que só lo se puede aprender cuando el espíritu alcanza un cierto grado de desarrollo. "Concluamos entonces -dice- que en todo Estado bien administrado en el cual se da debida atención a la educación de los ciudadanos, debe haber dos sistemas completos de instrucción que nada tienen en común entre sí" (Prost, 1968).

En la actualidad también es clara la existencia de dos redes de educación formal: Una completa, que abarca desde el preescolar hasta el nivel superior, y otra incompleta, que concluye en algún nivel intermedio o no concluye nunca. La única diferencia consiste en que ahora a estos últimos se les brinda una segunda oportunidad a través de los distintos sistemas de educación para adultos.

En la educación indígena previa a la conquista el alumno egresado del Calmecac estaba capacitado para alcanzar los puestos elevados (principalmente militares o sacerdotales) a los que no podían si quiera aspirar la pequeña cultura que el macehual recibía en las escuelas tribales. Esta división comenzaba desde el momento mismo del nacimiento. Durán (op cit), después de relatar las ceremonias que se hacían con los recién nacidos de señores y reyes, agrega: "A los demás niños de la gente vulgar les ponían las insignias de lo que por el signo en que nacían conocían, si su signo le inclinaba a pintor, poníanle un pincel en la mano; si a carpintero, dábanle una azuela y así de los demás". Sin embargo, es necesario aclarar que no existía una reglamentación expresa que impidiera a los plebeyos la entrada al calmecac. En su lugar, funcionaban una serie de leyes implícitas por las cuales todos (nobles y plebeyos) aceptaban que la distribución de población en ambas escuelas era por origen. Este es un ejemplo más de que la prohibición tajante no es la única forma de limitar el acceso del pueblo a las instituciones que se reservan al grupo dirigente, y de que pueden elaborarse mecanis

mos más refinados e indirectos..

c) De lo anterior se deduce una tercera característica de la educación prehispánica: su doble función. La función económica, formando mano de obra con distintos niveles de calificación (nobles y plebeyos) y la función ideológica. Con respecto a esta última, López Austin se pregunta: "¿cómo someter a las grandes masas de población a los designios de los dominantes?". Su respuesta alude a diferentes formas de institucionalización, desde el ejército hasta las leyes, y agrega: "pero sin duda fue más importante la sujeción a través de la ideología. Y para ella, debe reconocerse, las instituciones educativas debieron ser el más recio de los pilares" (López Austin, 1985: 17-18). Más adelante (p.25) comenta que los tepochealli eran un elemento de cohesión, emisores de valores militares y religiosos, y servían para convencer a los plebeyos de que la vía elegida por los nobles era conveniente para todos. Como ya se señaló, el aprovechamiento de la carga ideológica que la educación posee parece ser una característica generalizada en diferentes sociedades a través del tiempo. Ya Plutarco, al referirse a la conquista de España por parte de los romanos, sentenció: "las armas no los habían sometido sino imperfectamente; es la educación la que los ha domado" (citado en Ponce, 1977:92).

2.1.3. La educación en los tiempos de la conquista. Nace la educación de adultos.

Entendida en sentido amplio como la atención sistemática a los grupos sociales no escolarizados, parece arrancar en la época de la conquista. Una vez logrado el sometimiento de los nativos por la vía de las armas, comenzó el trabajo ideológico, consistente básicamente en la evangelización y en la transmisión de técnicas agrícolas y de construcción. De esta manera, los indígenas se incorporaron al proceso de hispanización (en última instancia, occidentalización), en lo que se denominó la "conquista espiritual".

Sin embargo, aún cuando esta educación contribuyó a la mediatización y aculturación del indígena, es legítimo reconocer la eficacia - - -

cia de los métodos didácticos utilizados (Barquera, 1985; Anda, 1983; Cámara, 1983); muchos de estos métodos fueron retomados de las formas de expresión y comunicación propias de las culturas indígenas, las cuales los misioneros aprendieron en poco tiempo. La enorme labor así lo exigía.

"Había que hacerlo todo: devolver alguna confianza a los naturales, aprender las lenguas, hacer gramáticas, bautizar niños y adultos, construir iglesias, destruir la vieja religión, defender su derecho a la tarea"

(Vázquez, 1981, p. 13)

Y, sobre todo, catequizar. Para ello emplearon también música, - pintura, danza y teatro*. De todas maneras, es sorprendente como en tan poco tiempo y con tan pocos recursos lograron evangelizar e inyectar una nueva cultura a una población tan vasta. Este fenómeno podría deberse, entre otros, a las siguientes razones: La primera es la mística de esos primitivos educadores de adultos, como Vasco de Quiroga y otros franciscanos, dominicos y agustinos que buscaban en América la Utopía de Tomás Moro. La segunda es - la idea de educación permanente: "la tarea educativa lo informa todo y es constante. Se educa a lo largo de la vida", decía Don Vasco (Herrejón, 1965). El mismo Quiroga señalaba que una educación de verdad eficaz y consistente sólo se logra dentro de un ambiente que contribuye constantemente a la adquisición de hábitos, a un cambio en la conducta del educando tan asimilado y tan profundo que "se convierte en naturaleza". Esta idea surge a partir de una preocupación del propio Quiroga, quien veía en la educación escolar grandes limitaciones, pues el indio, una vez instruido y "occidentalizado" en el monasterio, volvía a la comunidad indígena todavía pagana, perdiendo las nuevas costumbres adquiridas (algo así como los analfabetos funcionales del presente). Por eso afirmaba que la educación no se reduce a la niñez ni a la escuela. En tercer lugar, y anticipándose en varios siglos a las teorías actuales, logró que las comu

* Y aún diversiones. La piñata, por ejemplo, era un artilugio didáctico para introducir el concepto del diablo.

nidades aprendices se transformaran en comunidades enseñantes, de tal manera que "los padres enseñen a los hijos y los hijos a los padres, parientes, deudos, vecinos y conocidos", decía Don Vasco en su testamento (Aguayo Spencer, 1940). Esto implicó reconocer el enorme potencial educativo de los indígenas, quienes fueron utilizados para evangelizar a sus pares. De acuerdo con ese criterio, que en la actualidad no asombraría a ningún educador, los misioneros formaban a jóvenes locales, que luego se convertían en agentes multiplicadores. La cuarta razón es la vinculación entre educación y trabajo, y la concepción de que este último no debe generar fastidio ("aprenderán a manera de regocijo, juego y pasatiempo"). Por ello se prescribía la enseñanza para el desempeño de oficios y la capacitación constante en ellos.

En quinto lugar, estos primeros educadores de adultos no divorciaban su discurso de su acción, pues predicaban con el ejemplo. Haciendo referencia a la contradicción entre las palabras y la conducta de los españoles, Don Vasco señala que en esas condiciones la enseñanza resulta inútil y contraproducente: "que a ellos predicamos con las palabras y les predicamos y deshacemos y destruimos con las obras, haciendo que parezca fraude, malicia y engaño todo cuanto traemos, viendo en nosotros las obras tan contrarias a las palabras de los sermones que les predicán" (Aguayo Spencer, 1970).

Finalmente, queda por mencionar el empleo del método didáctico que proclama: "de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto". Por ello retomaban muchos elementos de la cultura local, como sus costumbres, liturgia, ceremonias, cantos religiosos, etc. La observación y el estudio de las actividades de las comunidades prehispánicas posibilitó, por ejemplo, la utilización de una enseñanza que recuperaba la escritura mnemotécnica de los indígenas, la cual asociaba a una imagen figurada todo un conjunto de conocimientos.

2.1.4. La educación de adultos en los siglos XVIII y XIX, y principios del XX.

En la época de la colonia, la sociedad se encontraba fuertemente estratificada según diferencias raciales. La enseñanza institucio nalizada estaba destinada exclusivamente a los niños, y entre ellos sólo a los pudientes (criollos y mestizos). Por ello, los adultos estuvieron excluidos de cualquier esfuerzo educativo sistemático*, y los artesanos se vieron obligados a generar su propia capacita ción a través de sus gremios, que preparaban aprendices con el an tigo pero no por ello menos eficaz método de "aprender haciendo"

Así, los niños y adolescentes de escasos recursos se formaban como aprendices y no como alumnos, cosa que sucedería más tarde, en la época industrial, al modificarse las escuelas. Cada modo de pro ducción parece demandar entonces un tipo de educación. Gómez (1981: 49) describe la transición de la educación artesanal a la industrial:

"En primer lugar, el aprendizaje integrador de conocimientos prácticos y generales, que formaba la comprensión global del proceso productivo que se realizaba en el trabajo mismo y a lo largo de varios años de duración, y cuyos maestros eran los artesanos de mayor experiencia y habilidad, fue gradual mente eliminado. En su lugar, surgió el modo de aprendizaje escolar, que separaba al niño y al joven de la producción, que ofrecía contenidos educativos en gran parte aislados y ajenos al mundo de trabajo, que requería un nuevo tipo de per sonal docente profesional y especializado, y que proveía una acreditación educativa previa al trabajo".

Si bien en esta época se avanzó en la castellanización, evangeliza ción y aculturación de la población colonizada, el hecho de que en 1810 el índice de analfabetismo fuera de 99.4% indica que se había avanzado poco en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura (Flores, 1986).

Una vez obtenida la independencia, se buscó crear un Estado que in cluyera a las masas, por lo que se consideró necesario instruir a toda la población. Esta estrategia sólo incluía a los mestizos; los indígenas seguían sumidos en el analfabetismo, y en condiciones de marginación social, económica y política (De Anda, ap. cit).

En tanto se relacionaba el desarrollo europeo con el nivel de esco laridad de sus habitantes, se procuró incrementar la educación de

*La educación de los adultos en sí es una preocupación reciente. Hasta la edad me dia niños y adultos asistían juntos a la escuela. Es hasta el siglo XVII que se empieza a relacionar al período escolar con la infancia.

adultos enfatizando la instrucción técnica.

En 1833 se crea la escuela de artes y oficios, y posteriormente se abren escuelas nocturnas para artesanos y se brinda educación primaria y secundaria a los soldados.

Con el triunfo de los liberales se consagra el principio de que corresponde al Estado definir los objetivos y estrategias en materia educativa. En esa época se profundiza el proceso de industrialización y la educación de adultos se dirige especialmente a la incipiente clase obrera (minera, textilera y ferrocarrilera), desfavoreciendo a campesinos y artesanos. Sin embargo, el sistema educativo seguía priorizando la formación de cuadros superiores; de ahí que en 1877 había en la Ciudad de México ocho a diez escuelas nocturnas para medio millón de habitantes (Cosío Villegas, 1973).

En 1910, a fines del porfiriato, sólo el 20% de la población total del país sabía leer y escribir. Con el triunfo de la revolución - surgen dos grandes concepciones de la EDA, vigentes hasta la actualidad: para unos representaba un medio para capacitar a los obreros a fin de elevar su productividad en apoyo a la industria naciente, y para los sectores progresistas del movimiento obrero - (principalmente los reformadores yucatecos) que se inspiraban en las ideas del anarquismo español sobre la educación racional significaba "aprender haciendo", luchar por la justicia social y combatir al clero. La Escuela Racionalista, encabezada por el pedagogo catalán Francisco Ferrer Guardia, planteaba que la educación debía ser integral, racional, mixta y libertaria. Esta propuesta, que tuvo una destacada presencia en la III Internacional, comenzó a implantarse en Yucatán a principios de siglo, extendiéndose luego a Veracruz, Campeche, Tabasco y Tamaulipas, y también a Centroamérica, donde pudo haber influido en la experiencia pedagógica sandinista (Puiggrós, 1984).

En 1912 surge la Universidad Popular con el fin de capacitar en materia económica, política y filosófica a los sindicatos obreros.

Según Flores (1986), esta acción constituye el primer esfuerzo relevante por darle estructura organizativa institucional a la educación de los trabajadores.

En la década de los 20, con un 70% de analfabetos, se crea la SEP, concebida por su creador -José Vasconcelos- "como un organismo central transitorio, que en un plazo de unos diez años debería dejar el lugar a autoridades educativas locales". (Martínez Rizo, 1985: 70-71). En esa época se le otorga una importancia nunca antes vista a la EDA; se impulsa la educación rural, a través de las casas del pueblo (1921) y de las misiones culturales (1923); este mismo año nacen escuelas técnicas para diferentes oficios (taquimecano -grafía, electricidad, mecánica, etc); posteriormente se fundan la escuela técnica, industrial y comercial (1925) y las escuelas regionales agrícolas de Secretaría de Agricultura.

Todas estas acciones procuraban contribuir para que tanto en las zonas rurales como en las urbanas se dieran las condiciones para el desarrollo de capitalismo. Los programas de educación de adultos no sólo contemplaban la alfabetización y la primaria, sino también una amplia gama que abarcaba desde la capacitación técnica hasta clases de cocina para amas de casa (Vaughan, 1982:298).

Bajo el mandato de Cárdenas se reformó el artículo 3° Constitucional, dándole a la educación un carácter socialista, encauzándola hacia la capacitación y la conciencia de clase de campesinos y obreros "para que puedan convertirse en eficientes y honestos directores de sus propios bienes". En esta época, en la que se impulsó la idea del trabajo colectivo y la adscripción a las organizaciones de masas, se pueden identificar tres problemas que estuvieron en el centro del debate educativo: la formación política del Sujeto Transformador, la redefinición de la relación entre intelectuales y masas, y el desencadenamiento de la contradicción entre las formas educativas populares de carácter espontáneo y autogestivo por un lado, y la educación del Estado Nacional y Popular, por otro.

El esfuerzo realizado en el período cardenista logró que en 1940 el analfabetismo se redujera al 53.9% de la población adulta.

Con el cambio de gobierno, la política económica, social y política invierte su rumbo, ligándose al capital transnacional. Se considera que el subdesarrollo es sólo una etapa anterior al desarrollo (y no su contraparte) y reaparece la idea de que el nivel educativo es la condición para el desarrollo económico. El sistema educativo favorece al nivel medio y superior, relegando la atención a los estratos sociales más bajos. El término socialista es borrado del artículo tercero, y finaliza así una de las épocas más importantes de la educación de adultos en el continente.

2.2. Antecedentes inmediatos. La educación de adultos a partir de la segunda guerra mundial del siglo XX. Principales corrientes.

Hacia la mitad del presente siglo, la tendencia esbozada en el párrafo anterior continuó acentuándose.

La Segunda Guerra Mundial provocó una situación caracterizada por la disputa de espacios económicos y políticos entre los países triunfantes. En esta época, relata González Casanova en un artículo periodístico (1986), el imperialismo incluye también a la educación como parte de su estrategia de dominación.

"A lo que podríamos llamar la macroeconomía del control político se añadieron medidas macropolíticas para la construcción de sistemas regionales dependientes. El sistema "interamericano", articulado e institucionalizado desde 1948, con sus presidentes, educadores, locutores, periodistas, militares, todos debidamente entrenados para la dominación mediada de los países de América Latina y el Caribe es un modelo de transnacionalización económica y política".

Así, es a partir de los cuarenta cuando comienzan los esfuerzos sistemáticos en educación de adultos (EDA), y ello por dos razones: a) un contexto internacional marcado por la necesidad de la metrópoli de asegurarse el suministro de materias primas - -

(principalmente alimentos) y de acelerar el desarrollo económico de la región para incorporarse a la división internacional del trabajo; b) un contexto nacional imbuido de concepciones desarrollistas que depositaban toda su confianza en la educación como panacea para la solución de los males sociales, en el entendido de que el aumento en los niveles de escolarización genera automáticamente un aumento en el desarrollo económico.

Esta concepción de que la educación por sí misma podría resolver los supuestos retrasos de las economías subdesarrolladas se tradujo en campañas de alfabetización que utilizaban métodos autoritarios y memorísticos, con resultados poco alentadores. En la campaña experimental de Guatemala, por ejemplo, se inscribieron tres mil analfabetas y, según cálculos optimistas, aprendieron a leer sólo tres personas (La Belle, 1980:144).

Ante los repetidos fracasos de las campañas masivas y las estrategias escolarizantes, nace la educación fundamental.

2.2.1. Educación Fundamental

La Educación Fundamental aparece en el contexto de la Conferencia Mundial de Educación de Adultos, (Elsinor, Dinamarca, 1949), de la posguerra, de los magros resultados de las campañas masivas y de la creciente penetración de capitales transnacionales en los países de la región.

La noción de educación fundamental fue iniciada y difundida por la UNESCO, y planteaba que la formación económica, política y social de los adultos debía desarrollarse a partir de sus actividades cotidianas y sus preocupaciones fundamentales. Con esta concepción surgieron programas de salud, trabajo y vida familiar - que sumaron a la alfabetización, utilizando un estilo paternalista y asistencialista (Barquera, 1985).

La irrupción de esta nueva visión generó una serie de confusio-

nes sobre el papel de la educación de adultos, a la cual se la veía a veces como un instrumento para el desarrollo, otras veces como un mecanismo de suplencia del sistema formal y otras como un fin en sí mismo. Esta falta de claridad se tradujo en una sobrevaloración del papel a desempeñar por las asociaciones civiles y voluntarias, y en una subestimación de las funciones que necesariamente le corresponden al Estado.

A lo largo de la década de los cincuenta se fue abandonando la idea de los programas educativos *per se*, consolidándose en cambio la concepción de una concepción más amplia de la educación. Esta tendencia se observa cuando en la segunda conferencia (Montreal, 1960) se expresó que la EDA debería abarcar "todas las posibilidades organizadas de educación a cualquier nivel y fueran cuales fueran sus motivos y finalidades".

La Educación Fundamental se inscribe en las corrientes conocidas bajo el nombre de Desarrollo de la Comunidad o "integracionismo" que parten del supuesto de la existencia de una sociedad dual, - con un sector moderno, activo, educado y emprendedor y otro atrasado, pasivo, tradicional, analfabeto y marginado. La educación debería entonces ayudar a los sectores atrasados a salir de la marginalidad y el subdesarrollo para "integrarse" a la sociedad. Como la raíz del problema se encuentra en los mismos marginados que no han sido capaces de acceder culturalmente a la sociedad "moderna" abandonando sus valores y prácticas tradicionales, - los programas educativos se enfocan al cambio de actitudes para una adaptación eficaz al mundo de la tecnología y el progreso.

En este enfoque se percibe la presencia de la teoría neoliberal del capitalismo humano, que supone a la educación como variable independiente del desarrollo socioeconómico, y de la denominada Alianza para el Progreso, mecanismo instrumentado por las metrópolis para asegurar y ampliar su esfera de influencia.

El éxito de los programas comunitarios implantados en esa época no ha sido comprobado, y los escasos resultados beneficiaron a los grupos ya favorecidos agudizando las distancias sociales (Barreiro, 1978). La marginalidad y la pobreza no sólo no han disminuido sino que han aumentado, con excepción de los casos en que se han producido transformaciones profundas en las estructuras que las producen, como Cuba o más recientemente Nicaragua en el contexto de América Latina. Esto sugiere que, inversamente a lo señalado por estas corrientes, la educación es una variable dependiente del sistema socioeconómico global. Por otro lado, el marginado tiene una inserción particular en la estructura productiva y transfiere valor a través de diferentes vías; su marginación no aparece a la hora de la generación de la riqueza sino a la hora de la distribución.

2.2.2. Educación Funcional.

En la década de los sesentas se desarrolla el concepto de educación funcional, que se legitima ampliamente en la Conferencia de Thérán en 1965. Si bien se conservó la hipótesis de que el desarrollo económico depende de la educación, paralelamente se planteó que sin un mínimo de industrialización es prácticamente imposible acceder al despegue.

Un ejemplo del impacto de la educación funcional en América Latina se puede encontrar en las siglas del CREFAL (Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina), donde a partir de los años 60 la letra F se convirtió en abreviatura de "funcional", término que se conserva hasta la actualidad.

Para que este proceso de modernización de la economía se pudiera llevar a cabo los adultos deberían cumplir eficientemente la "función" que se les haya asignado en el mismo. En este contexto por "educación funcional" se entiende "la educación que posibilita el desempeño de una función determinada dentro de la sociedad", y se ve influida directamente por el tipo de sociedad a la que sirve (Infante, 1983:40).

con el propósito de demostrar "las ventajas que ofrece la alfabetización desde el punto de vista económico y social" (UNESCO, 1977).

En la educación funcional se enfatiza el papel del componente educativo en el crecimiento económico, la importancia de la planificación y la conciliación de las necesidades sociales con los intereses personales. Así, resulta comprensible que los elementos claves del modelo sean el capital, la tecnología y el cambio de actitudes tradicionales hacia otras más modernas. Esta concepción no parece adjudicar demasiada importancia a los condicionantes estructurales, pues supone que el mero uso de la tecnología es capaz de generar un cambio del sistema social; sin embargo, la experiencia demuestra que estos programas mantienen o refuerzan las estructuras vigentes, acentuando las diferencias entre clases sociales.

Al igual que en la educación fundamental, la funcional tiende a favorecer a los sectores que se encuentran en mejores condiciones para hacer uso de la información, del crédito o de ciertos medios como el riego o la maquinaria. No pocas veces llega a suceder que muchos campesinos que quedan fuera de estos programas permanecen en la agricultura de subsistencia y se transforman en asalariados a tiempo parcial en las granjas en vías de crecimiento (Malassis, 1973), con lo cual se acelera el proceso de estratificación social.

Estas dos tendencias de la Educación de Adultos no han demostrado una influencia determinante en el mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores marginados*. Mientras la primera, como producto de intenciones "humanitarias" pretende "integrar" a los marginados, la segunda, desde la perspectiva del desarrollo, proclama la necesidad de "modernizar" sus actitudes en función del trabajo productivo (Infante, 1983). Esta concepción, que tiene como uno de sus basamentos de la teoría de las etapas del desarrollo de Rostow, ha influido notoriamente en los programas de desarrollo

*La propia UNESCO reconoce, al evaluar el PEMA, que "un número reducido de los cambios socioeconómicos propugnados en los diversos programas fueron adaptados efectivamente por los participantes" (UNESCO, 1977).

de la comunidad tan extendidos en las zonas rurales, y sostiene como modelo a seguir a los países capitalistas avanzados, con los cuales no nos uniría una relación de dependencia sino simplemente un atraso en la carrera hacia el progreso.

2.2.3. Educación Permanente

El concepto de Educación Permanente comenzó a difundirse en Europa durante los años sesenta, convirtiéndose en el tema central de la Conferencia Mundial de Educación de Adultos - que tuvo lugar en Tokio en 1972. En América Latina esta corriente se propagó a través de los documentos de la UNESCO y del filósofo suizo Pierre Furter (quien residió varios años en Brasil) y tuvo tal aceptación entre nuestros educadores que no resulta aventurado afirmar que se ha convertido en la utopía pedagógica de la gran mayoría de ellos.

Esta visión no es gratuita, ya que el discurso general de la educación permanente -impregnado de idealismo o humanismo- plantea propósitos tan loables que, en principio, nadie podría manifestar un desacuerdo con ellos. En efecto: ¿quién estaría en contra, por ejemplo, de que la educación sea ininterrumpida en un continuo que abarca desde el nacimiento a la muerte, o de que sea comprehensiva, incluyendo todas las estrategias existentes, formales y no formales? ¿quién no concuerda en que el sistema educativo formal es obsoleto y no responde a los retos de un mundo dinámico y en constante evolución? ¿quién no apoyaría el uso racional del tiempo libre, la democratización del sistema educativo, la utilización de los medios masivos para la difusión de la cultura o el acercamiento entre trabajo manual e intelectual? ¿quién se puede oponer a objetivos como "mejorar la calidad de vida", que "el hombre sea dueño de su destino", "aprender a aprender" o que "toda adquisición de conocimientos deben centralizarse en el hombre"? ¿se negaría alguien al desarrollo "del poder -

de invención del hombre y de su voluntad de salvar y de ser vir a la humanidad"?

La amplitud de estos conceptos se constituye en un arma de doble filo, pues si bien explican el vasto consenso obtenido, carecen de la necesaria especificidad para aplicarse a si tuaciones concretas.

En este sentido se observa que en los marcos teóricos de esta corriente se evita cualquier alusión a la realidad socio-económica o a la lucha de clases, y cuando se hace referencia a la sociedad se hace hincapié en el terreno educativo y cultural y no en el económico. En un amplio y documentado análisis crítico sobre la educación permanente, Vanilda Paiva (1982) señala al respecto: "si hay conflictos, no son conflictos entre clases sociales económicamente antagónicas (porque unas se apropian del resultado del trabajo de otras), pero sí entre "clases culturales", porque algunas de ellas - (menos favorecidas) reivindican su acceso a la cultura. Por esto mismo, es en el terreno de la educación donde se ubicarían los mayores problemas sociales" (p.142).

La Educación no se concibe como un instrumento de reproducción social o como un aparato ideológico del Estado, sino co mo un medio para "difundir, aclarar y contribuir al orden - que pretendemos dar en nuestro tiempo al mundo" (Furter, - 1966).

En su trabajo, que indaga sobre las relaciones producción-calificación-educación, Paiva señala que la educación permanente obedece a una necesidad propia del proceso de acumulación en el capitalismo tardío y de la innovación tecnológica constante: el reciclaje.

El reciclaje de los trabajadores parece no ser una necesidad exclusiva de la industria, sino también en los sectores pri-

mario y terciario donde se producen fenómenos de automatización. En un reciente artículo periodístico, un investigador señaló la necesidad de la recalificación de la fuerza de trabajo para adecuarse a los requerimientos de la nueva tecnología, y brindó algunos datos con base en documentos europeos y estadounidenses (Didriksson, 1987):

- En la década de los 90 alrededor del 50% de la población económicamente activa cambiará su patrón de ocupación, o bien modificará parcial o totalmente sus niveles de calificación como consecuencia de la generalización de las nuevas tecnologías de información, comunicación y automatización.
- En EEUU se observa que entre el 25 y el 35% del total de los trabajadores existentes en 1980 serán obsoletos a fin de siglo, cuando será necesario crear 25 millones de nuevos trabajos; un indicador de esa tendencia es que entre 1980 y 1982 se perdieron dos millones de trabajos en la industria manufacturera, surgiendo otros nuevos.
- En Europa alrededor de 30 millones de personas están desempleadas por la ocurrencia de los cambios tecnológicos.

Si bien el reciclaje constituye el nexo entre la producción y la educación permanente (el sistema educativo no es capaz de atender al mercado con la fuerza de trabajo adecuada a las actividades industriales), ésta última también se propone responder a otros desafíos del capitalismo tardío, como el tiempo libre o la extensión de la escolaridad.

En tanto las nuevas tecnologías están generando una brecha cada vez mayor entre el pequeño grupo de trabajadores altamente especializados y el enorme contingente de fuerza laboral -descalifica o semicalificada, surge una pregunta: desde la lógica de la iniciativa privada en proceso de tecnologización ¿a quién corresponde la responsabilidad del reciclaje: a las propias empresas o al aparato educativo gubernamental? ¿qué es más eficiente, entendiendo por eficiencia a la relación costo-efectividad?

Aparentemente, para la industria es más fácil, económico y ventajoso asumir directamente el reciclaje que esperar que una reforma educativa solucione sus problemas de entrenamiento de la fuerza de trabajo. Entre otras razones, destacan el factor tiempo (la educación formal demora más en formar los cuadros calificados que lo que la empresa demanda), el espacio (la capacitación debe darse en el lugar donde existe la moderna tecnología que se va a operar, o sea la propia fábrica) y la presencia de personal capacitado y experimentado que capacite a la fuerza de trabajo.

Esto no significa que los empresarios no se interesen por alternativas a la educación formal existente, pero sí que no las conciben como medios para la formación especializada de la fuerza de trabajo sino como instrumentos para garantizar la flexibilidad profesional. Por flexibilidad profesional se entiende el aumento de la disponibilidad para desaprender y reaprender, la disminución de las resistencias al reciclaje y la adaptación a situaciones laborales nuevas.

Para Paiva, lo que importaría no es la adquisición de destrezas sino la disposición psíquica y social para aceptar modificaciones en las actividades de trabajo, lo cual se traduce pedagógicamente en el fundamento de la educación permanente: "aprender a aprender".

Del análisis de Paiva podemos inferir que en la educación permanente se encuentran los mismos supuestos que en las dos corrientes ya mencionadas, en tanto los problemas sociales no se perciben como contradicciones de intereses antagónicos sino como disfuncionalidades corregibles, y corregibles fundamentalmente a través de la educación mediante un proceso concebido en términos de una exagerada amplitud.

En síntesis, la educación permanente propone una modernización del obsoleto aparato educativo y de los procesos de en-

señanza-aprendizaje, pero no toma posición alguna respecto al cambio social. En términos de Samek (1978:106) "en realidad se limita a proponer una adecuación de las estructuras escolares y en crisis, a las exigencias objetivas de la sociedad tal cual es".

Sin embargo, esto no debe traducirse en una estigmatización de la educación permanente. Dentro de ella se encuentran valiosos aportes en torno a la vinculación escuela-trabajo-vida cotidiana que merecen ser recogidas por otros modelos de intervención educativa, aún cuando se propongan racionalidades y objetivos diferentes. Si bien no es deseable un ecleticismo sin cuerpo teórico sólido, tampoco es preciso caer en la negación en bloques de corrientes cuya propuesta general no se comparta.

2.2.4. Educación Liberadora.

A principios de los años sesenta, mientras la UNESCO diseñaba e implantaba programas inspirados en la educación funcional, en América Latina surgió una corriente educativa de inspiración ideológica opuesta. En tanto la primera se proponía corregir disfuncionalidades y reducir el atraso de los países y personas del Tercer Mundo, la segunda postulaba la concientización de los principios para el logro de una sociedad más justa.

En el plano educativo la primera operaba con prácticas extensionistas ("llevando el saber" a los ignorantes) mientras que la segunda criticaba ese modelo vertical e impulsaba una pedagogía horizontal y liberadora.

En esta corriente destaca la presencia del pedagogo brasileño Paulo Freire. Según dos estudiosos de la trayectoria de Freire

re (Aguillar y Barquera, 1985), son tres los elementos que contribuyen a conformar su propuesta educativa: a) la situación política brasileña, caracterizada por la euforia desarrollista y democrática y por el surgimiento de corrientes enmarcadas en el populismo romántico; b) su formación filosófica, inspirada principalmente en Hegel, lo lleva a interpretar la realidad de la pobreza desde una perspectiva que no abreva en las aguas de la teoría económica o sociológica, y ello se traduce en una terminología que incluye conceptos como "ser más", "estar bien", "estar con", "diálogo", etc. y en donde la opresión no se define con criterios económicos o políticos sino como un bloqueo del "ser más"; c) su militancia cristiana, que le da a su posición una atmósfera teológica en donde el amor, la esperanza, la solidaridad, el diálogo y el destino ocupan un lugar privilegiado.

Es justamente este tercer elemento el que contribuyó a la vasta difusión de su pensamiento a través de las comunidades cristianas de base, al punto que muchos de sus planteamientos fueron retomados por la Segunda Conferencia Episcopal Latinoamericana que tuvo lugar en 1968 en Medellín.

Sin embargo, con el paso del tiempo se observa en Freire un desplazamiento ideológico, pues de los primeros planteamientos de inspiración cristiana y democrática-liberal pasó a un pensamiento humanista, para posteriormente radicalizarse en sus últimas reflexiones (como las Cartas a Guinea Bissau), donde aparece un Freire netamente político con una evidente influencia del materialismo histórico.

Escapa a pretensiones de este apartado formular una descripción detallada de la pedagogía freiriana, máxime teniendo en cuenta que circula profusamente abundante bibliografía -

al respecto.

Nos proponemos, en cambio, hacer algunos señalamientos que consideramos relevantes.

- a) En primer lugar, es preciso reconocer que Freire es el principal parteaguas de la educación de adultos, al punto que es posible hablar de "antes" y "después" de Freire. Su crítica a la educación imperante (bancaria, vertical, domesticadora, etc) es demoledora, y su concepción alternativa (educación liberadora a través del paso de una conciencia ingenua a una crítica, la horizontalidad y el diálogo, el rescate de educando como agente activo, y el sujeto del proceso de aprendizaje, el contenido concebido como la problematización de la realidad concreta, etc) puede considerarse, desde el punto de vista pedagógico, como una verdadera revolución copernicana, pues el centro del sistema se traslada del docente al alumno.
- b) En segundo lugar, debe recordarse que la metodología de la palabra generadora no sólo genera individuos más críticos, sino que también consigue una mayor eficacia en el acceso al dominio de la lectoescritura. Quizás haya sido ésta la razón por la cual en algunos países este método pedagógico-político se ha reducido a una eficiente técnica de alfabetización, despojando al modelo de su esencia original y en algunos casos contrariándola. Otra posible razón de que bajo el nombre de Freire se realicen intervenciones distintas a su intención es la relativa facilidad con que puede ser cooptado en virtud de la ambigüedad de su discurso. Hace ya 15 años Freire reconoció este hecho: "Al no haber aclarado la cuestión de las clases sociales; al no haber aclarado la dimensión política de la educación; al no haber aclarado los propios métodos de acción educativa, yo abrí caminos

para ser "recuperado" aún cuando ésta no fuera mi práctica". (CIDE; 1972:5)

- c) Esta falta de claridad teórica conceptual y la ausencia de un análisis económico y sociopolítico ha generado una concepción educacionista de nuevo cuño: en tanto las tendencias anteriores sobreestimaban el papel de la educación en el desarrollo, Freire exageraba la fuerza de la educación en la transformación social. Entendía a la concientización como un momento previo a la acción, y su ponía que la adquisición de la conciencia crítica consistía en un acto racional, ajeno a una práctica política y organizativa. La linealidad de este proceso y la sobrevaloración del componente educativo ha generado en muchos grupos desviaciones espontaneístas englobadas bajo el término de "pedagogismo ingenuo" o de "voluntarismo político". En uno de los primeros trabajos críticos sobre Freire divulgados en el continente, Julio Barreiro (1974:28) señalaba que estos grupos pensaban que "basta transformar a las personas por la educación (concientizar) para que ellos se conviertan fatalmente en factor decisivo de la transformación de estructuras sociales opresoras".

Con el paso de los años, este activismo sin resultados no podía generar sino la frustración y/o la radicalización de estos grupos, al constatar que sus acciones, desvinculadas de prácticas sociales más amplias, sólo eran paliativos que rara vez incidían sobre las verdaderas causas de los problemas.

- d) El descubrimiento de los aportes y los límites del método psicosocial condujo a algunos grupos a cambiar su rumbo, mientras que otros continuaron con sus prácticas tradicionales.

Dada la vaguedad del discurso freiriano, éste ha sido reinterpretado y aplicado por diversos actores sociales con di

ferentes intencionalidades (iglesias, gobiernos, partidos de izquierda, empresas privadas, etc).

Aguilar y Barquera (op. cit:80) distinguen tres grandes sectores que utilizan la metodología de Paulo Freire. En primer lugar aparece el sector "testimonial", conformado por educadores populistas que idealizan a los grupos populares, que se proponen ir al pueblo en busca de sabiduría y que niegan toda acción que conduzca o induzca procesos argumentando verticalidad y manipulación. En segundo lugar se encuentran las instituciones gubernamentales y los organismos internacionales que utilizan el discurso de Freire para avalar su acción, aunque ésta sea opuesta al método Freiriano. Como este sector sigue haciendo lo mismo que antes, y los cambios se reducen a la terminología, los autores lo denominan "formalista". Finalmente, se reconoce la existencia de un sector "radical", en donde se distinguen tres grupos: los radicalizados teóricamente, que a lo largo de los años se fueron radicalizando pero sólo en la teoría; los radicalizados que al percibir los límites del método abandonan la práctica educativa para trabajar exclusivamente en la acción política y organizativa; los radicalizados que, si bien constataron los límites de la metodología freiriana, reconocen la importancia de la formación de la conciencia crítica, la dialogicidad y la participación, y por lo tanto buscan el cambio social fomentando la organización y también la educación.

Este último grupo, que ha hecho esfuerzos por recrear y perfeccionar el método freiriano ligándolo a prácticas de tipo político, fue evolucionando hasta constituir una corriente cada vez más definida en cuanto a sus objetivos y procedimientos que partiendo de América Latina se ha ido extendiendo al resto del mundo: la Educación Popular.

2.2.5. Educación Popular.

La corriente conocida como "educación popular" puede considerarse como la síntesis de dos experiencias históricas.

Por un lado, es una radicalización del movimiento de educación liberadora surgido de grupos cristianos progresistas (desde Vasco de Quiroga y Bartolomé de las Casas hasta Freire) que propone una paulatina profundización de los planteamientos iniciales y los dota de un marco teórico coherente que los vincule con las leyes del funcionamiento de la sociedad.

Desde otra vertiente, retoma la tradición iniciada por anarquistas y socialistas de contar con escuelas alternativas de carácter clasista para trabajadores, que fueran administradas por ellos mismos. Estas iniciativas tuvieron mayor auge en países que comenzaron su proceso de industrialización a principios de siglo y además abrieron sus puertas a la inmigración de trabajadores europeos (principalmente Brasil, Argentina y México), y se acompañaron de múltiples experiencias de educación sindical y política.

¿Cuáles son los objetivos de la educación popular?. Según Gacía Huidobro y Martinic (1983) pueden sintetizarse en cuatro puntos:

1. Creación de una nueva hegemonía.
2. Punto de partida en la cultura popular que, aún poseyendo núcleos dinámicos, es una cultura dominada.
3. Constitución del pueblo como sujeto político.
4. Establecimiento de un nuevo tipo de relación pedagógica entre educadores y educandos que evite la manipulación, y promueva la dirección consciente y la voluntad colectiva.

A diferencia de esta concepción que hace énfasis en lo educativo-cultural, otros autores (Peresson et al, 1983) acentúan - - -

el papel subordinado de la educación a la lucha de clases, destinado a desarrollar en los sectores populares las condiciones subjetivas (conciencia política y organización popular) para la construcción de un proyecto histórico propio.

De todas maneras, en la educación popular se evidencia un traslado en la forma de concebir y hacer la educación de adultos con respecto a la educación liberadora, pasando de un movimiento pedagógico con intencionalidad política a un movimiento político donde una de las dimensiones es la expresión pedagógica. En palabras de Rodríguez Brandao (1985:63):

"El principal acontecimiento verificado en los últimos años al interior del dominio político aquí considerado es que la educación popular pasó de ser un modelo emergente de educación con el punto de referencia en sí misma, para ser una práctica emergente cuyo punto de referencia es el movimiento popular".

Mientras la educación liberadora consideraba a la concientización como previa y extrínseca a la práctica social, la educación popular comienza primero a articular la generación de la conciencia crítica con los procesos de organización y movilización de los grupos sociales subalternos, y actualmente se sitúa como una tarea al interior de la dinámica de la lucha de clases, subordinada a la acción política del movimiento popular, a la transformación estructural y a la construcción de una sociedad socialista.

Sin embargo, a pesar de que reiteradamente se plantea que la educación popular debe ser un instrumento que coadyuve a la conformación y fortalecimiento de las organizaciones populares clasistas en sus diferentes expresiones gremiales y políticas, la realidad señala que esta meta se encuentra limitada por las dimensiones del escenario en que

actúa. En general se trata de escenarios de cobertura limitada, del cual se debería trascender a espacios más amplios, como movimientos, frentes, partidos u organizaciones populares con alto poder de convocatoria y características masivas hecho que excepcionalmente sucede.

Esta dificultad de la educación popular para pasar de lo "micro" a lo "macro" es un fenómeno complejo en donde intervienen razones de tipo político económico, institucionales y hasta personales. Ninguna de estas razones explica *per se* el problema de la generalización. "Se trata tal vez de una combinación que varía según el proyecto, los promotores, la institución, la organización comunitaria y el contexto temporal y espacial" (Pérez y Schugurensky, - 1986).

Sea como fuere, aún con sus límites y su discurso distanciado de su acción, la educación popular marca el derrotero teórico, metodológico y técnico que encauza a los actuales proyectos de educación de adultos, delineando nuevos planteamientos generales y específicos, y desarrollando algunas experiencias innovadoras, que podrían aplicarse al terreno de la educación básica. Este tema reviste especial importancia, y de él nos ocuparemos más adelante.

II. EDUCACION BASICA PARA ADULTOS: MARCO DE REFERENCIA Y DESCRIPCION DE LA PROBLEMÁTICA.

Si el capítulo anterior procuró describir desde una perspectiva sociopolítica el universo de la educación para adultos, en éste pretende focalizar el análisis en el nivel básico de este sistema.

En primer lugar se presentan los principales elementos que caracterizan a la educación básica para adultos (EBA) en un tratamiento deductivo que incluye tres pasos: visión panorámica del objeto de estudio (con un acento en lo histórico y lo socioeconómico); enunciación de los instrumentos jurídicos que norman su funcionamiento y de los que respaldarían una eventual redefinición, descripción de las modalidades de operación y de las estrategias pedagógico-didácticas de las dos agencias institucionales que hegemonizan este escenario, en segundo lugar, a manera de cordón umbilical con el siguiente capítulo, se realiza un primer abordaje del conjunto de problemas que afectan el eficaz funcionamiento de la EBA.

1. Marco de Referencia.

1.1. Panorama General

En términos generales, la educación básica se concibe como el mínimo educativo que sería deseable garantizar a toda la población con el objeto de que se incorpore a la vida activa de la nación. En el caso de México, este mínimo tiene actualmente una extensión de 7 años (1 de preescolar y 6 de primaria) y se conoce como educación elemental. En este período, en el contexto de la Revolución Educativa y en el marco de primer objetivo del Proyecto Principal de la UNESCO, está en fase de consulta la elevación de este mínimo a 10 años abarcando también la secundaria, o bien sus equivalentes en alfabetización, primaria y secundaria para adultos.

Sin embargo, a través de su larga existencia la educación básica no ha demostrado preparar a los individuos para su in-

corporación a la vida activa de la nación, sino fundamentalmente para promoverse al siguiente nivel de la educación formal, y esto último con dudosa efectividad. Si la palabra "base" significa "superficie en que se asienta un cuerpo" o "parte inferior de un cuerpo", parecería que en este caso el cuerpo tiene forma de pirámide y no es "la vida activa" sino el sistema educativo escolarizado. La dudosa efectividad se refleja en una elevada tasa de deserción, que en el caso de México oscila en el 50% y genera un gran contingente de adultos con baja escolaridad.

De todas maneras, la aspiración a una educación básica común a todos los ciudadanos se basa en la posibilidad de lograr la unidad nacional a través de un proyecto uniforme, y nace históricamente como un proyecto político: formar al nuevo hombre bajo el control del Estado, desplazando el largo monopolio de la iglesia (Rama, 1980).

En este sentido, las corrientes reproduccionistas conciben al sistema educativo como un Aparato Ideológico de Estado (AIE) que cumple con una doble función: a) ideológica, en tanto legitimación del orden social vigente; b) económica, en tanto reproducción de la fuerza de trabajo necesaria al sistema, brindando diferentes calificaciones y facilidad de adaptación a reglas burocráticas y jerárquicas. En un reciente coloquio celebrado en la ciudad de México (INEA, 1985), se concluyó que la EBA no responde a las necesidades concretas de las comunidades y que, en cambio, "responde de múltiples maneras a los intereses de los sectores dominantes de la sociedad". (P. 1 de las Conclusiones).

Otras corrientes críticas siguen atribuyendo al sistema educativo esa doble función, pero le adjudican una cierta autonomía por la cual la educación, aunada a otros procesos históricos, puede contribuir a la transformación social. El sistema educativo se convierte así en espacio más de enfrentamiento/resolución de contradicciones sociales, y la defini -

ción del mínimo ya aludido se inscribiría entonces en este conflicto.

De esta perspectiva resulta conveniente analizar la evolución del concepto "Educación Básica para Adultos" (EBA) haciendo un paralelo con la evolución de la teoría y práctica de la educación de adultos en general que fuera analizada en el apartado anterior.

Recordemos entonces que en la época de la Segunda Guerra Mundial se realizan programas y campañas para subsanar el analfabetismo y la escasa escolaridad de la mayoría de la población, bajo el concepto de educación fundamental. Esta se concebía como "núcleo básico para preparar a los niños y adultos privados de instrucción a valerse de los servicios locales y a elevar su nivel de vida" (UNESCO, 1954), enfatizándose la educación como un derecho (desde 1946 estaba contemplado en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre). Por otro lado, se postulaba la necesidad de ampliar y reforzar la base de conocimientos generales, y de crear una alternativa a la educación formal que en realidad no era más que una prolongación de la misma.

En lo que atañe a la Educación Básica, la definición en boga en esos tiempos (Cámara, 1982:65, citando a Mblynyí, Anger y Edagama) era la siguiente:

"La educación básica puede conceptualizarse como el primer ciclo de educación para todos, sin distinción de edad, institución o período, y debe estar disponible para todos como la educación esencial diseñada por cada Estado, Nación o cultura para la educación continua (si así lo desean los individuos) y que sea gratuita, exitosa e igualmente accesible a través de cualquier medio aceptado".

Poco a poco la definición del mínimo básico ha ido evolucionando hacia conceptos cada vez más ambiciosos. Con el auge de la educación funcional se planteaba que la educación básica no sólo debía capacitar en las destrezas culturales míni-

mas sino también preparar para el estudio posterior, el trabajo y la vida cívica.

Hacia fines de los setentas comenzó a reflejarse en la concepción de educación básica la influencia de la educación permanente:

"Capacitar al hombre y a la mujer para comprender y superar los problemas psicológicos, sociológicos y económicos en un mundo en constante renovación, de manera que puedan participar en la construcción del mismo de una manera responsable y creadora".

(Seminario de Buenos Aires, 1980).

En una reunión celebrada en Nairobi la UNESCO se refirió a las finalidades y estrategias de la EBA. Se habló entonces de la comprensión crítica de los problemas del mundo con temporáneo, de la aptitud para participar activamente en el progreso de la sociedad y del mejoramiento de las relaciones del hombre con su medio físico y cultural. También se mencionó la necesidad de aprovechar en forma creadora el tiempo libre, así como de estimular la capacidad y el pleno desarrollo del sujeto. No es difícil observar en este discurso gran parte de la prédica de la educación permanente.

En cuanto a las corrientes conocidas como "educación liberadora" y "educación popular" poco puede decirse sobre su propuesta de EBA. En realidad no abundan declaraciones explícitas y concretas en torno a este tema, sino más bien críticas globales y señalamientos generales que no se traducen fácilmente en estrategias operativas. Sin embargo, como se verá más adelante, aunque estos grupos han preferido concentrarse durante muchos años en otras modalidades menos formales de la educación de adultos, en los últimos tiempos se percibe su creciente interés por incorporar la educación básica a su trabajo y por participar en una reformulación curricular de la misma. También se observa, simultáneamente, que algunos grupos relativamente importantes del sector gubernamental

conciben e intentan aplicar estrategias educativas diferentes a las actuales.

En México la EBA que hoy conocemos puede enmarcarse dentro del período modernizador que tiene su génesis en la elaboración de los textos del CEMPAE y en la creación del INEA en 1981. Este período se caracteriza por una política de expansión y tecnificación de la EBA y por espacios de trabajo a educadores que no son necesariamente docentes titulados y a personal técnico proveniente de organizaciones no gubernamentales (ONG). Este último ha generado al interior de la política pública en educación de adultos un conflicto de racionalidades que se expresa en el actual currículum: "las condiciones de interacción entre el agente estatal -el Estado- y el agente de educación popular -la sociedad civil- por aquél convocado para la construcción del currículum de educación de adultos, produjo un resultado curricular teóricamente ecléctico y prácticamente contradictorio". (Zires y Rubio, 1986).

Finalmente, para terminar de esbozar sintético marco de referencia quisiéramos formular una pregunta que a primera vista pudiera parecer ociosa pero tiene múltiples aristas: ¿es correcto hablar de una educación "básica" para adultos? En el caso de los niños se puede aceptar que es "básica" en cuanto brinda las bases para posteriormente incorporarse activamente a la vida social, pero en el caso de los adultos que ya están incorporados a la misma ¿es posible considerar que carecen de "bases" para desempeñarse socialmente? Y si así fuera ¿cómo se las ingenian para sobrevivir sin ellas? si sobreviven en forma limitada ¿en qué ámbitos específicos se localizan los déficits? ¿se puede afirmar categóricamente que cuatro materias o áreas constituyen la "base" de la vida social de un adulto? ¿contribuyen éstas de alguna manera al mejoramiento de la calidad de vida de los usuarios? ¿no debería quizás pensarse en una relación más estrecha entre el currículum y el

entorno, entre escuela (en este caso libro de texto) y mundo exterior?

Este no es un problema estrictamente terminológico sino también conceptual, y permite formular provisoriamente algunas hipótesis que se irán desarrollando en las siguientes páginas:

- 1) La educación básica para adultos no favorece la adquisición de aprendizajes -en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes- que permitan responder satisfactoriamente a las exigencias de la vida laboral, familiar y social del individuo adulto perteneciente a sectores desfavorecidos.
- 2) La educación básica para adultos no sólo manifiesta limitaciones para relacionarse con la vida cotidiana de los diferentes grupos sociales que constituyen su demanda potencial, sino que incluso no logra cubrir sus propios objetivos explícitos, expresados en documentos oficiales.
- 3) Es posible sugerir que entre las dos hipótesis anteriores existe una relación causal, de tal manera que los bajos índices de atracción, eficiencia terminal y eficacia del sistema de educación básica para adultos son efectos tanto de causas externas (las condiciones socioeconómicas) - como internas (la relevancia de los contenidos para el contexto, las características formales del modelo, el énfasis en la acumulación de información, etc).

1.2. Marco Jurídico

En el marco legal de la educación básica para adultos se pueden distinguir cinco niveles: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), la Ley Federal de Educación (1973), la Ley Nacional de Educación para Adultos (1975), el

Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, y el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte para ese mismo período.

1.2.1. Constitución Política (1917)

En el contenido de la Carta Magna destaca para nuestro estudio el artículo 3º. Constitucional, que establece que - la educación debe ser laica, gratuita y obligatoria*, estar basada en el progreso científico y ser democrática, - entendiendo a la democracia no como una estructura jurídico política sino como un sistema de vida fundado en el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Más adelante intentaremos analizar en qué medida la Educación Básica para Adultos aporta a este ideal democrático caracterizado por el mejoramiento integral de la población.

1.2.2. Ley Federal de Educación (1973)

Este importante instrumento legal concibe a la educación - como un proceso permanente que contribuye al desarrollo - del individuo y a la transformación de la sociedad (art. - 2º), prescribe que la estructura del sistema educativo debe permitir al educando incorporarse a la vida económica y social en cualquier momento (art. 6º), pronostica que la - educación podría eliminar los desequilibrios económicos y sociales si amplía su cobertura (art. 10º) y plantea la necesidad de la participación activa del educando en el proceso educativo (art. 20). Se puede observar en la inspiración de estos principios la presencia de la corriente conocida como "educación permanente", que se encontraba en auge en los tiempos en que se elaboraba la presente ley, tanto en lo que respecta a la relación flexible entre la escuela y el mundo como en la exagerada confianza depositada en la

* La obligatoriedad reaparece en los art. 16 y 54 de la Ley Federal de Educación, y coloca en la ilegalidad a la mitad de los mexicanos.

educación como factor de cambio.

En el artículo 45 se afirma que los planes y programas educativos deberán contribuir a que el educando desarrolle su capacidad de observación, análisis, interrelación y deducción, que ejercite la reflexión crítica, que acreciente su aptitud de actualizar y mejorar los conocimientos, y que se capacite para el trabajo socialmente útil. Los múltiples diagnósticos sobre la educación básica para adultos realizados en México y en otros países (algunos de ellos citados en este trabajo) permiten inferir que ésta no contribuye significativamente al logro de los objetivos mencionados en este artículo.

Particularmente importante en el contexto de una redefinición de la educación básica para adultos es el artículo 47 de esta ley, pues al referirse a la evaluación educativa señala que periódicamente deberá determinarse "si los planes y programas responden a la evolución histórico-social del país y a las necesidades nacionales y regionales".

1.2.3. Ley Nacional de Educación para Adultos (1975).

En esta ley de reciente expedición destacan para nuestros propósitos los artículos segundo y tercero.

El artículo 2° señala que la educación general básica está destinada a los mayores de 15 años que no hayan cursado o concluido sus estudios de primaria y secundaria.

En el artículo 4° se enuncian los siete objetivos de la educación para adultos:

- 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 los tipos y especialidades y de actividades de actualización, de capacitación en y para el trabajo, y de formación profesional permanente.
- III. Fomentar el autedidactismo.
- 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.
- VII. Promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social.

Como se puede apreciar, el artículo 2o. excluye de la EBA a un gran contingente de personas menores de 15 años, aunque "no hayan cursado o concluido sus estudios de primaria o secundaria", y aunque reúnan muchos de los rasgos que caracterizan a un adulto, como el trabajo, la responsabilidad y la autonomía. Esto significa que la ley identifica al adulto tomando en cuenta sólo el criterio etario o cronológico.

También se puede observar (art. 4o., objetivo I) que la relación entre la EBA y la educación general básica (EBG) se expresa con un término que ha generado largas discusiones entre los educadores de adultos que se proponen generar alternativas innovadoras. Se trata de la palabra que intencionalmente hemos subrayado párrafos atrás: "equivalente". Según el Diccionario de la Real Academia Española, equivalencia significa "igualdad en el valor, estimación, potencia o eficacia de dos o más cosas". Si se toma en cuenta esta definición, la EBA no debe ser exactamente igual a la EBG en cuanto a las modalidades de atención, los contenidos y la metodología de enseñanza-aprendizaje, sino solamente en su valor, estimación, potencia y eficacia. Si bien esto impone restricciones a la implantación de una EBA autónoma que responda exclusivamente a las necesidades y características de los adultos, no es menos cierto que también abre espacios para generar adecuaciones que hasta el día de hoy no han sido suficientemente aprovechados.

Otro punto de debate es la difícil conciliación de los objetivos III y VI, pues aparentemente son contradictorios.

Por otro lado, en el Capítulo II de la misma Ley se expresa que - compete a la Federación, los Estados y los Municipios "investigar las necesidades de los distintos grupos sociales para determinar el contenido de los planes y programas de estudios para adultos". (subrayado nuestro).

1.2.4. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988.

Este Plan, elaborado por el Poder Ejecutivo a partir de una serie de consultas realizadas en la campaña electoral, "sintetiza la - responsabilidad del Gobierno frente al mandato popular" y responde a la voluntad política de enfrentar los retos actuales del desarrollo del país" (p. 9). En el apartado 7.2, dedicado al rubro - "Educación, Cultura, Recreación y Deporte" se plantea, dentro de los lineamientos estratégicos (p. 227), "el reforzamiento de los - programas académicos y su articulación con las necesidades socia - les". En este sentido las acciones se proponían lograr una educa - ción tecnológica flexible que se adaptara a las exigencias del en - torno y que a partir de ella "se pueden constituir unidades econó - micas de carácter social que eleven el empleo, el ingreso y el bie - nestar de los estratos menos privilegiados".

Una vez atendida la demanda de primaria, el plan prevé una educa - ción básica de 10 años (uno de preescolar, 6 de primaria y 3 de - secundaria.

En el plano específico de la educación de adultos, el Plan Nacio - nal de Desarrollo afirmaba en 1983 que, durante este sexenio:

- El analfabetismo se reduciría combatiendo algunas de sus - fuentes (ausentismo; deserción y reprobación escolar) y mo - vilizando a la sociedad en torno a la empresa alfabetizado - ra.
- La alfabetización y educación básica se orientarían hacia la formación y capacitación para el trabajo productivo.
- Las estrategias educativas se adecuarían a la situación eco - nómica de cada región.

- . Los programas se diseñarían a partir de los intereses y necesidades de los adultos.
- . El aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo se aplicaría y contribuiría a desatar procesos productivos.
- . El saber adquirido debería ser útil, y permitiría ejercer conscientemente los deberes cívicos y los derechos ciudadanos.
- . Se realizarían programas de educación familiar y sexual, así como de educación para la salud, el descanso y la recreación.
- . Se ampliaría y mejoraría la utilización de los medios masivos de comunicación.
- . Se evitaría el analfabetismo por desuso dándole continuidad a quienes aprendan a leer y a escribir.

Es suficiente revisar superficialmente la operación del actual sistema de EBA para que el observador menos exigente perciba - que, cuando sólo faltan dos años para la finalización del sexenio, prácticamente ninguna de estas líneas estratégicas propuestas en 1983 se cumplen a cabalidad, y algunas de ellas ni siquiera se han logrado iniciar.

1.2.5. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1983-1988

Este Programa expresa operacionalmente, a través de metas, los objetivos de las políticas educativas del Estado enunciados en el Plan Nacional de Desarrollo.

En lo que respecta a la educación básica para adultos, el Programa plantea dos metas de carácter cuantitativo:

- Alfabetizar a 4.1 millones de adultos durante el período 1984-88.

- Atender a 6.4 millones de demandantes en primaria y 3.4 millones en secundaria.

La meta propuesta para alfabetización implica que accedan a la lectoescritura más de un millón de adultos por año, cifra bastante alejada de los 580,000 alfabetizados en el bienio 1981-82 (Prawda, 1985). Por otro lado, según Muñoz Izquierdo (1986) - quienes asisten a los círculos no adquieren efectivamente la alfabetización funcional.

En primaria y secundaria las metas exigen atender a más de dos millones de demandantes por año, pero hasta 1982 sólo era posible ofrecer el servicio a 700,000 adultos. Si el reto no sólo consiste en captar a la demanda, sino en lograr que los adultos acrediten los exámenes requeridos para obtener el certificado, los resultados son muy bajos.

1.3. Marco Operativo.

A nivel operativo, son dos las instituciones que instrumentan la educación básica para adultos en México:

- . La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), fundados en 1965.
- . El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), creado en 1981.

En los CEBA la educación básica comprende un nivel introductorio (alfabetización) y los niveles de primaria y secundaria que tienen tres partes y tres grados cada uno, respectivamente. En el

INEA, en cambio, el programa de alfabetización es implantado en forma independiente por otra Dirección.

Ninguna de las instituciones cuenta con programas (en el sentido que se adjudica a la palabra en la educación formal) de tal manera que el docente organiza su labor acudiendo directamente a los 4 libros de texto: matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales. En la secundaria de CEBA también se estudia lengua adicional (inglés).

Algunas de las diferencias en cuanto a la labor desarrollada por los dos organismos son: metodología de trabajo; tipo de personal docente; lugar en que se realiza el proceso educativo; textos utilizados; mecanismos de evaluación.

1.3.1. Metodología

El INEA organiza su trabajo conforme a los dos grandes principios de la Ley Nacional de Educación para Adultos (autodidactismo y solidaridad social), existiendo entonces dos modalidades de atención: el estudiante libre (que estudia por su cuenta) y el círculo de estudio (que se reúne regularmente bajo la orientación de un asesor, quien la mayoría de las veces atiende a los adultos en forma individual.

Los CEBA utilizan metodologías más escolarizadas: mientras que en el INEA (en cualquiera de sus dos modalidades) el estudiante avanza a su propio ritmo y puede promoverse el nivel siguiente en cualquier momento del año, en el CEBA el alumno es atendido en forma más colectiva (a semejanza de las clases dirigidas a los niños) y generalmente pasan de grado "en bloque" al finalizar cada ciclo escolar. Finalmente, mientras el CEBA se basa en una didáctica de corte "tradicional" matizada con esporádicos empleos de dinámicas grupales, el INEA se remite a algunos de los postulados de la tecnología educativa. Otras formas de trabajo menos frecuentes son la radioprimaria y la telesecundaria.

Independientemente de la institución, en la práctica pedagógica -

cotidiana se observan dos modalidades antagónicas: o bien el maestro "da la clase" (en términos similares a la escuela formal), o bien es una "suma de atenciones individuales" donde los educandos comparten un tiempo y un espacio, pero casi nunca sus experiencias y su proceso de aprendizaje.

1.3.2. Personal Docente

El INEA opera fundamentalmente con voluntarios (en muchos casos estudiantes de nivel medio), con pasantes universitarios que deben prestar su servicio social, y en ocasiones también se recurre a profesionistas que desean apoyar a la comunidad. El personal del INEA no está contratado, y recibe una compensación mensual a cambio de su colaboración.

El CEBA ocupa a maestros normalistas que en su mayoría laboran por la mañana con niños y por la noche con adultos, obteniendo otra plaza por esta actividad*. Sin embargo, existen algunos CEBA "reconocidos" donde los docentes no forman parte del personal de la SEP, y en ocasiones tampoco son maestros normalistas.

Teóricamente los "reconocidos" son financiados por dependencias gubernamentales o privadas, o por asociaciones civiles, pero en algunos de estos CEBA los docentes no perciben ningún tipo de remuneración. La SEP facilita el material y valida los estudios de sus alumnos.

Tanto los docentes del INEA como los de los CEBA deben dedicar parte de su tiempo a la difusión del servicio y al reclutamiento de usuarios a través de visitas domiciliarias, así como a la realización de tareas burocrático-administrativas.

* Como en el INEA la compensación depende del número de usuarios atendidos, en ocasiones los promotores y asesores tienden a exagerar sus cifras generando los llamados "grupos fantasma". En los CEBA a veces los docentes sobredimensionan el número de alumnos para justificar la existencia del servicio.

Cabe mencionar que ni los asesores del INEA ni los maestros de la SEP tienen, salvo excepciones, una formación andragógica sólida. Esto conlleva a los primeros a reproducir su experiencia como alumnos del nivel medio (imitando a sus profesores) y a los segundos a continuar su jornada de trabajo sin hacer un corte significativo.

1.3.3. El Lugar de Trabajo

El INEA utiliza cualquier espacio cedido por la comunidad o alguna institución, incluyendo casa de vecinos, el local de una cooperativa, etc.

El CEBA, en cambio, opera fundamentalmente en los edificios escolares de la Secretaría de Educación (que durante el día ocupan niños y adolescentes), aunque a veces se emplean locales de organismos descentralizados y empresas paracstatales. Además de ellos, pero en un porcentaje significativamente menor, también se trabaja en reclusorios y en misiones culturales. Cabe hacer la aclaración de que por lo general el mobiliario no es adecuado a las características físicas del educande.

1.3.4. Textos

Los primeros libros destinados a la educación de adultos fueron elaborados en 1975 por el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), organismo federal descentralizado desaparecido hace algunos años. Cuando en 1981 se crea el INEA, la SEP le otorga a este instituto la concesión para la distribución de los textos y para el rediseño de los mismos.

En la actualidad el INEA ya utiliza en gran medida sus versiones corregidas para los tres niveles (alfabetización, primaria y secundaria). Los CEBA todavía emplean las versiones originales de alfabetización y primaria, pero en secundaria se usan los mismos libros que en el sistema formal. Todos los textos son gratuitos menos los últimos, que el estudiante adquiere en las librerías que los expenden.

Todo el material es elaborado e impreso en la ciudad de México, existiendo serios retrasos en la distribución del mismo*.

1.3.5. Evaluación

El INEA realiza una evaluación sumativa del aprendizaje a través de un mecanismo centralizado: los evaluadores provienen de las oficinas centrales y aplican pruebas de opción múltiple que posteriormente serán procesadas en computadora. En este caso los asesores desconocen el contenido de los exámenes y los adultos pueden prepararse para los mismos con ejercicios de comprobación de avance (autoevaluaciones).

En la SEP el procedimiento consiste en una evaluación formativa y sumativa que queda librada al criterio de cada docente, quien se basa generalmente en exámenes parciales y finales, participación en clase, asistencia y entrega de tareas.

Por lo general, en los dos casos se enfatiza la memorización y los mecanismos estereotipados, se sobreestiman los resultados y se subestiman tanto los procesos como la capacidad de generalizar y aplicar a situaciones nuevas.

2. Descripción de la Problemática

2.1. Dimensiones del Problema

"Reconocemos que en el proceso de planeación la etapa más difícil es la de su ejecución. Hacer un plan no asegura los resultados que propone por el hecho de anunciarlos, determinar una estrategia y establecer lineamientos generales de acción". (Miguel de la Madrid, en la presentación del Plan Nacional de Desarrollo 1982-88).

Nadie mejor que el propio Presidente de la República para señalar la distancia existente entre el discurso y los hechos.

Si bien la educación básica para adultos se propone los loables pro

pósitos enunciados en el apartado 1.2. de este capítulo, sus limitaciones de tipo cuantitativo y cualitativo pueden sintetizarse en una frase: "pocos aprenden poco". Buscando una mayor precisión se la puede ampliar a "pocos aprenden poco de lo que supuestamente es tá previsto aprender, y aprenden mucho de lo que no se busca que aprendan".

Desde el punto de vista cuantitativo, es sabido que los bajos índi ces de atracción y eficiencia terminal constituyen dos rasgos carac terísticos de todos los sistemas de EBA en América Latina*.

En el caso de México se calcula conservadoramente que en 1980 ha bía aproximadamente 6 millones de analfabetos, 13 millones de ad ultos que no han concluido la primaria y 7 millones que no termina ron la secundaria. Esto quiere decir que 26 millones de adultos - (72.24% de la población adulta) son demandantes de los servicios de educación básica para adultos (SEP, 1980). Algunos autores señalan cifras más elevadas. Muñoz Izquierdo (1984), por ejemplo, habla de 28.5 millones y el INEA (1986) indica la existencia de 14 millones de demandantes para primaria y 9 millones para secundaria, o sea 23 millones sin contar a los analfabetos.

Sin embargo, la atención brindada todavía no corresponde a esa demanda que aumenta constantemente. Según el INEA (op. cit.), entre 1960 y 1980 la cantidad de personas mayores de 15 años sin primaria terminada se ha incrementado en un 46% y la de secundaria en un 150%.

Pese a la presencia de cifras tan considerables, entre 1976 y 1983 sólo se incorporaron a la EBA 171,550 adultos en primaria y 398,057 en secundaria, lo que representa un índice de atracción del 2.29%.

* Cuba y Nicaragua constituyen casos aparte. El primero prácticamente abolió el rezago escolar y el segundo liga la educación de adultos a estrategias de concientización y movilización masi va para la defensa de la Revolución.

Este dato se complementa con un alto índice de deserción (61%) y una escasa eficiencia terminal: en ese mismo lapso se extendieron 28,403 certificados de primaria y 41,378 de secundaria (INEA, 1985). Entre 1977 y 1980 la relación entre certificación e inscripción fue de 16.6% en primaria y de 10.6% en secundaria, y la relación global entre certificación y demanda potencial fue de 0.093% (De Lella, 1983:63).

En 1986, en el Estado de Michoacán, la SEP y el INEA matricularon en conjunto a 21,542 alumnos sobre una demanda superior a un millón doscientos mil alumnos.

El aspecto cualitativo de la eficiencia es más difícil de mensurar por carecerse de indicadores universalmente aceptados - para determinar la calidad del aprendizaje. De todas maneras, y tomando como referente el mero cumplimiento de los objetivos establecidos en los Planes y Programas, algunas investigaciones parecen indicar que el nivel de conocimientos de los alumnos es inferior a lo que se espera de ellos (Muñoz Izquierdo, 1984; Rodríguez Fuenzalida, 1986; Schugurensky et. al, 1987).

2.2. Caracterización del servicio

Los párrafos anteriores sugieren la formulación de dos preguntas: ¿por qué los adultos no asisten a la EBA? y si los que - asisten no aprenden lo previsto ¿qué aprenden en ella entonces?

La respuesta a la primera pregunta no es fácil teniendo en cuenta que la EBA tiene a su favor dos atractivos elementos: proporciona habilidades elementales requeridas por un gran número de personas (fundamentalmente lectoescritura y cálculo), y monopoliza la certificación escolar con fines laborales y/o propedéuticos. Sin caer en los argumentos clásicos señalados por los docentes que hacen hincapié en acusaciones a los adultos ("no tienen voluntad", "no tienen constancia", "son fláccidos", etc.), y sin de

jar de considerar otras variables detectadas por múltiples investigaciones (falta de tiempo, migraciones, percepción de "la escuela" como un espacio exclusivo para niños, autodesvalorización, etc.), se pueden mencionar dos nuevas razones.

Una de ellas es que, ante el creciente desempleo de los egresados de niveles superiores (desempleo ilustrado) los adultos confían cada vez menos en la educación escolarizada como único canal de movilidad social ascendente.

La otra es el surgimiento de diversas modalidades de educación de adultos vinculadas en forma más estrecha a sus necesidades y desarrolladas con estilos más participativos, que incluyen el aprendizaje de conocimientos básicos en contextos más amplios y que evitan la memorización de datos poco relevantes para la vida del sujeto.

La segunda pregunta es aún más compleja, porque tiene dos niveles de interpretación.

El primero corresponde al cumplimiento del objetivo fundamental de la EBA: que los mayores de 15 años que no han iniciado o concluido sus estudios de educación básica puedan hacerlo. Sin embargo, la gran mayoría de los usuarios son personas no incorporadas a la población económicamente activa (sobre todo amas de casa) que acuden con motivaciones del tipo "aprovechar el tiempo libre", "ser más útil", "superación personal", "adquirir mayor cultura", "demostrarse a uno mismo que es capaz de progresar", etc. Estas expectativas de carácter un tanto ambiguo que obtienen normalmente las mayores frecuencias en los estudios de expectativas realizados en diferentes países parecen no coincidir exactamente con la filosofía supletoria y propedéutica del sistema, e indican "que entre los usuarios de la educación básica para adultos en México se identifica un sistema de significaciones colectivas respecto al conocimiento que condiciona el desempeño de sus roles de aprendizaje" (Chaparro et al., 1984). Según estos autores, en dicho sistema el "saber" es idealizado desde un rol asumido de "ignorancia", y consiste en una suma de productos hipervalorizados que sólo pueden

ser consumidos después de un proceso que debe ser arduo y difícil. La "cultura" es sinónimo de "saber" y opuesta al "no saber nada", polo devaluado donde se autositúan los sujetos. Así, el conocimiento permite a los adultos "ser alguien", mientras el "no saber" los rotula como nadie. Esto explica por qué los sujetos no tienden a evaluar el conocimiento con criterios de interés o utilidad.

"Conviene aprender "de todo" aunque "no guste" porque "todo" es igualmente valorable en tanto es "saber". "Ser alguien" excede la funcionalidad del aprendizaje para el trabajo o la resolución de problemas individuales o colectivos de la vida cotidiana... Por tanto, el sentido de "superación personal" otorgado a la educación básica para adultos expresa una apreciación importante del reconocimiento social" (op. cit:202).

El segundo nivel de análisis se centra en la contradicción que se observa entre los progresistas objetivos mencionados en el artículo 4o. de la Ley Nacional de Educación para Adultos y en el PND, por un lado, y el eficaz curriculum oculto que se practica cotidianamente.

En el siguiente capítulo se señalan ocho características que limitan el cumplimiento de la EBA: cuatro de ellas se derivan del propio diseño de la EBA, y las otras cuatro provienen de las corrientes denominadas críticas, quienes justamente identifican un curriculum oculto que no pocas veces contradice la filosofía y los objetivos del curriculum explícito.

A ellas se podría agregar que la EBA se guía por una pauta de desarrollo educacionista, que los docentes carecen de una formación andragógica y ejecutan un trabajo rutinario, que los planificadores tienen una visión atomizada del fenómeno educativo y que los alumnos no pueden superar la concepción que identifica educación con escuela.

También es interesante señalar que en el análisis del incumplimiento de los objetivos explícitos de la EBA no hace falta profundizar

hasta las sutilezas del curriculum oculto: Un reciente estudio (Meneguzzi, 1986) afirma que los propios textos de PRIAD Prima - ria Intensiva para Adultos) contradicen los objetivos del sistema, con lo cual habría discrepancias aún dentro del plano de lo explícito.

Según un documento de la UNESCO, todas las contradicciones que se pueden observar en la educación de adultos se entrecruzan en un problema eje: el divorcio entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, síntesis de otros pares antitéticos como mente/mundo, escuela/vida, trabajadores de cuello blanco y bestias de carga, etc. (UNESCO, 1977).

Para finalizar este breve apartado destinado a caracterizar el servicio de educación básica para adultos, nada es mejor que la palabra de la Dirección de Educación Básica del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA, 1986:6).

"La evaluación del programa nos indica que las principales limitaciones del curriculum son, entre otras, la desarticulación que existe entre el ciclo de alfabetización, primaria y secundaria, la organización y secuencia didáctica de las áreas de aprendizaje responden a la lógica de las disciplinas que las integran, la estructura metodológica de los libros tiende a favorecer los procesos memorísticos, los conocimientos se presentan como algo acabado e inmutable, no se fomenta el análisis ni la reflexión, el lenguaje que se utiliza en los textos no tiene una graduación, mantiene un mismo nivel de dificultad a lo largo de la primaria, como de la secundaria. No existen programas de estudio que orienten el proceso educativo. Se cuenta con los libros de texto que son únicos y que se emplean tanto para el medio rural como para el urbano. En general puede afirmarse que hay gran semejanza en los contenidos y en la metodología de los libros para adultos con los de los estudiantes del sistema escolar, especialmente en el caso de secundaria. Otra gran limitación de estos materiales es que no promueven el desarrollo de las habilidades para la formación de autodidactas."

III. ANALISIS DE ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION BASICA PARA ADULTOS QUE LIMITAN EL CUMPLIMIENTO DE SUS OBJETIVOS EXPLICITOS.

En las páginas anteriores se enunciaron las principales dificultades por las que atraviesa el sistema de educación básica para adultos. Este conjunto de problemas, que abarca tanto la dimensión cuantitativa como la cualitativa y que obstaculiza el cumplimiento de los objetivos explícitos, parece ser resultante de una serie de características que forman parte de la EBA desde sus comienzos.

En efecto, a continuación se presentan ocho rasgos que, según nuestro criterio, deberían ser considerados como esenciales en el estudio de una redefinición curricular, sin desmedro de la existencia de otros que no están aquí contemplados. Cuatro de las características que se verán a continuación se desprenden del propio diseño de la EBA. Las otras cuatro tienen un carácter más discutible y procuran sintetizar los principales señalamientos provenientes de las corrientes denominadas "críticas", quienes identifican un curriculum oculto que no pocas veces contradice la filosofía y objetivos del curriculum explícito.

1. Características derivadas del propio diseño de la EBA.

1.1. Propedéutica.

Una de las funciones de la Educación Básica, sea destinada a niños o adultos, es la de preparar al individuo para continuar estudiando niveles superiores. Esto implica que los contenidos de la primaria deben funcionar como prerrequisitos para los de secundaria, y éstos para los de bachillerato o equivalentes.

De esta manera, los contenidos no están tanto al servicio de una función o aplicación específica o de la habilitación para ejercer determinado trabajo (hecho que sucedería si la EBA tuviera también un carácter terminal) sino que se conciben como un me-

dio que -se supone- permitirá más adelante acceder a las informaciones y conocimientos que se imparten en los niveles superiores.

Dadas las características del mercado de trabajo y del papel de la educación como mecanismo que garantiza una relativa movilidad social ascendente, el problema no radica en que la educación básica para adultos sea propedéutica sino en que sea exclusivamente propedéutica. En efecto, se supone a priori - que el único interés educativo del adulto es continuar estudiando niveles superiores, independientemente de su vocación por resolver necesidades y problemas correspondientes a la vida cotidiana. Aún cuando se ofrecen programas dirigidos a la satisfacción de este tipo de situaciones (vgr: capacitación para el trabajo), no se consideran parte del "paquete básico" ni se reconocen como aprendizajes acreditables ante agencias educativas o laborales.

Según Muñoz Izquierdo (1936), la política gubernamental de diferenciar en contenidos y métodos a la opción propedéutica de la terminal es totalmente contraria a una enseñanza de naturaleza comprensiva. En consecuencia, el carácter propedéutico de la educación básica para adultos contribuye a disociar el trabajo intelectual del manual (privilegiando al primero y subordinando al segundo), impide articular el aprendizaje en torno al trabajo y niega el carácter práxico de la educación, en el sentido freiriano de integrar la reflexión con la acción.

1.2. Compensatoria (o remedial o supletoria)

Esta, sin lugar a duda, es la principal característica de la Educación Básica para Adultos. En tanto la Educación Básica se configura en el sistema educativo formal como la adquisición de las habilidades de lectoescritura y cálculo de los conocimientos generales que se ofrecen en la primaria y en la secundaria, y en tanto se concibe que en condiciones normales estas adquisiciones

se corresponden con un período específico de la vida (niñez y adolescencia), se supone que este nivel escolar debe ser cursado por todos los niños de 6 a 14 años. No sólo se supone, sino que la obligatoriedad de la Educación Básica se indica expresamente en la constitución nacional y en las leyes respectivas. Es del dominio público que esta obligatoriedad tiene un carácter relativo, pues el 50% de los niños ni siquiera completa su escolaridad primaria. También es evidente que la escuela es incapaz por sí misma de evitar las causas estructurales de la deserción; aún más: algunos estudios (Muñoz Izquierdo, 1979) sugieren que los factores exógenos son agudizados por los factores internos, pues la escuela no hace sino ahondar las desigualdades ya existentes*.

Así, dada la existencia de ese gran contingente de personas que rebasan los 15 años sin haber concluido la Educación Básica, se ofrece una solución de carácter compensatorio o remedial consistente en brindar una segunda oportunidad al sujeto. En tanto, se trata de una segunda oportunidad de acceso al mismo servicio, se desprende como consecuencia lógica que los conocimientos y habilidades a alcanzar son equivalentes, tal como se enuncia en el primer objetivo de la Ley Nacional de Educación para Adultos. La EDA, pese a concebirse en un principio como una estructura flexible que certificaría todo conocimiento y toda habilidad independientemente de la vía por la cual fueran adquiridos y de los grados escolares, apoyando los esfuerzos del educando, quedó entonces fundamentalmente normada por lo escolar en cuanto que los niveles de conocimiento se definen por los de sistema escolarizado (Latapí, 1980:71), y tiene un carácter más supletorio que "alternativo de la enseñanza formal" (Pescador, 1983:222).

Sin embargo, aún esta supletoriedad es relativa, pues evidentemente no se trata del mismo servicio ni del mismo docente ni del mismo usuario ni de la misma relación costo-efectividad.

* Precisamente porque no compensa las diferencias desde el primer momento. Al dar un trato igual a desiguales la escuela comete un acto de injusticia que el sistema educativo intentará paliar más adelante a través de la EBA.

Un ejemplo que puede ilustrar esta idea es que mientras un niño cubre la primaria regular en 6 años, el ritmo de avance y de aplicación de exámenes del adulto prevé la culminación del mismo ciclo en 12 años como promedio teórico (M. Izquierdo, 1984).

Una de las consecuencias de la compensatoriedad es que el propio adulto identifica al servicio de educación básica con el que debió haber recibido en su infancia, y siente vergüenza de acudir a un centro educativo: esconde los libros, soporta las burlas de sus pares, se sienta con sus setenta kilos en una banca diseñada para un niño, escucha distraído las explicaciones del docente, le tocan una campana para salir al recreo, y muchas veces termina desertando por segunda y quizás última vez.

1.3. Escolarizante.

Retomando los comentarios de Latapí y Pescador podemos plantear la hipótesis de que, aunque se repita insistentemente que la educación para adultos se inscribe en la modalidad extraescolar o no formal, en realidad se encontraría más cercana al subsistema formal. Desde nuestro enfoque, el garantizar cierta flexibilidad en el tiempo y el espacio no son condición suficiente para encuadrar a este servicio fuera del subsistema formal pues, entre otras cosas, se caracteriza por trabajar con contenidos obligatorios universales y con metodologías directivas, por funcionar como prerrequisito para acceder a niveles superiores y por utilizar mecanismos de evaluación y acreditación similares a los de la enseñanza escolarizada. Esta última tendencia se acentúa en los CEBA, donde se adjudica un lugar importante a la asistencia como criterio evaluativo.

Contrariamente a las predicciones de los críticos de los 60 y 70 (Illich, 1979, Reimer, 1974), quienes pronosticaban la descolarización de la sociedad, ésta se ha escolarizado cada día más, al punto que no resulta extravagante comparar los -

diplomas actuales con los títulos nobiliarios de otrora. -
¿Cuál es la característica de la educación básica para adultos que ha llevado a muchos a considerar a ésta como parte del subsistema no formal?. Es fundamentalmente que ofrece la posibilidad de cursarse en forma abierta o semiabierta. Y es aquí donde empieza la confusión terminológica y conceptual, pues se habla de una "educación abierta" para referirse al hecho de que el alumno y el grupo puedan adquirir conocimientos y habilidades que consideren pertinentes por las vías más convenientes, o a la posibilidad de escoger diferentes opciones dentro de un curriculum general, sino a la posibilidad de cursar un curriculum único sin asistir a clase y en el tiempo que cada educando quiera o pueda.

Así, se entiende por "educación abierta", la que a nuestro juicio es una suma de los conceptos "educación a distancia" (el lugar de aprendizaje lo elige el alumno) "enseñanza programada" (respeto al ritmo de aprendizaje de cada alumno, su ministro de información en paquetes que conforman una secuencia ordenada por grados de dificultad, fomento del autodidactismo, etc.)

En este sentido, la Educación Básica para Adultos no es abierta en lo que se refiere a los contenidos, sino en lo que concierne a los espacios, los tiempos y los ritmos de aprendizaje, cuyo eje sigue siendo el libro de texto. Por ello, no sería exacto hablar de un sistema abierto, sino más bien de un sistema formal "tardío" o "recuperatorio" que ofrece la posibilidad de cursarse a distancia.

1.4. Indiferenciada.

Otra característica de la Educación Básica para Adultos es que ha generado un curriculum único, cuyos contenidos no se han regionalizado ni diversificado según las características de los distintos tipos de usuarios.

Según algunos autores (Gallardo y Cuéllar, 1985) "no parece apropiado ni operativo el uso de materiales iguales para poblaciones desiguales"... pues "lo adecuado para un lugar no es lo necesariamente para otro".

Si bien, la Educación Básica para Adultos está destinada a los grupos sociales desposeídos en términos económicos, sociales, políticos y escolares, cuyo denominador común es la pobreza, esto no significa que no existe a su interior diferentes públicos con diferentes necesidades (Latapí, 1985).

Así, parece pertinente contar con alternativas curriculares tomando en cuenta zonas rurales y urbanas, adolescentes y - adultos maduros, y estudiantes libres y círculos de estudio (Chaparro, 1983). Pescador (1983); describe cuatro perfiles (adulto, urbano, indígena, campesino y mujer) y propone lineamientos curriculares para el medio urbano y rural. Una investigación coordinada por Muñoz Izquierdo para incorporar una área quinta al actual curriculum de EBA del INEA - (Pérez y Schugurensky, 1985) distinguió cinco regiones representativas a nivel nacional por su grado de marginalidad, y al interior de ellas caracterizó las necesidades y demandas educativas de diferentes tipos de usuarios reales y potenciales del servicio, tomando en cuenta su inserción geográfica, económica, escolar, etc.

En general, existe consenso en que la EBA debe contemplar - una base común (contenidos universales) y posibilidades de adaptación a diferentes necesidades (contenidos diversificados). Esta flexibilidad no sólo debería abarcar a los contenidos sino también a la metodología.

2. Otras características derivadas del análisis crítico de la EBA.

2.1. Tendencia al Credencialismo

Si bien la Educación Básica no capacita especialmente para el

desempeño de una tarea o un puesto determinados, otorga un certificado que permite: a) colocarse en condiciones menos desventajosas en el mercado de trabajo; b) promoverse a niveles superiores, para más adelante incorporarse a este mercado en mejores condiciones.

¿Por qué sucede eso? porque los empleadores (sean públicos o privados) se adscriben conciente o inconcientemente a la Teoría del Capital Humano, y por tanto, consideran que los más escolarizados son los mejores candidatos para obtener un empleo. Si embargo, algunas investigaciones por Brooke (1976) reafirman la tendencia inversa: esto es, que "el empleado con más educación formal no es necesariamente el más productivo, llegando a ser en ocasiones el menos productivo" (p. 111). Pese a ello, la educación formal y la certificación siempre han sido mejor consideradas socialmente que la educación no formal y los conocimientos no acreditados.

Al parecer, los empleadores confían más en la escuela por las habilidades sociales que otorga (fundamentalmente adaptabilidad y entrenabilidad) que por las habilidades propiamente cognitivas (Carney, 1980). Es quizá por eso que los empleadores se preocupan más por los años de escolaridad (índice de estabilidad) que por la calidad del aprendizaje. Esto explica por qué año con año crece el nivel escolar requerido - para acceder a un puesto, de modo que donde antes ni siquiera se necesitaba leer o escribir, ahora se requiere haber concluido la secundaria (fenómeno conocido entre los economistas como "sobrecalificación" y entre los pedagogos como "devaluación educativa"). Este hecho profundiza aún más la tendencia al credencialismo, en desmedro de los conocimientos. Por otro lado, el "efecto certificación" sobre el empleo funciona más en medios urbanos, por lo que el diploma sólo beneficia a los usuarios de las ciudades y a aquéllos que emigran de su comunidad de origen (Schmelkes, 1980). Esto último, vincula al credencialismo con el desarraigo (Cámara: 52).

Entonces, la motivación intrínseca (el aprendizaje) se sustituye por estímulo extrínseco (el diploma)*. y se genera el credencialismo, fenómeno descrito por Cámara de la siguiente manera (op, cit: 51).

"Tal resultado escolar es lo opuesto al sentido crítico: se invierte el orden de las cosas y se juzga la apariencia, - no la sustancia. Aunque el fenómeno es irracional solo desde la perspectiva del objetivo explícito, no lo es desde la perspectiva del condicionamiento social, porque quien certifica da pruebas de haber aceptado las reglas del juego aunque no haya aprendido efectivamente. El hecho de que en la sociedad industrial se pida una certificación escolar - previa para la ocupación y el ingreso es quizá lo que más desvirtúa el servicio educativo. El credencialismo hace a las personas depender del empleador, no de sus propios recursos".

Advertimos aquí, que no queremos caer en la crítica fácil al credencialismo y que no coincidimos totalmente con las propuestas radicales de abolir todo tipo de diplomas, porque debe - aceptarse con realismo que la certificación (en tanto reconocimiento a una capacidad adquirida) es un función social indispensable en cualquier nación o cultura. Sin embargo, creemos pertinente llamar la atención sobre los peligros que puede - acarrear una excesiva valoración del credencialismo.

En primer lugar, se corre el riesgo de que al buscarse la escolaridad por el diploma o el prestigio más que por las habilidades reales que otorga, los estudiantes tiendan a hacer un menor esfuerzo, se desvirtúe el aprendizaje y se deteriore progresivamente la calidad educativa (Carnoy 1980). En segundo lugar, al detectar la escuela el monopolio de la certificación se subestiman todos los aprendizajes adquiridos por vías extraescolares. En este sentido, la estrategia para el corto plazo no sería eliminar los diplomas sino reconocer socialmente todos los conocimientos y habilidades que demuestren tener los individuos. En tercer lugar, el actual sistema de acreditación funciona, como lo dice la palabra, a través de "crédi-

* El autor tuvo la oportunidad de platicar hace casi diez años con niños de una comunidad mestiza de Veracruz, para quienes la escuela primaria significaba el certificado para obtener un trabajo en PEMEX.

tos obtenidos" a lo largo de grados y niveles. Su modo de operación estratifica y parcializa el conocimiento, y sus mecanismos de evaluación sobrevaloran la asistencia a clases y la acumulación de datos en detrimento de la capacidad real del estudiante expuesta a través de acciones o de productos concretos.

2.2. Tendencia al Enciclopedismo.

En el ya mencionado Coloquio de Vivero Aito se concluyó que "los programas vigentes en la educación básica ofrecida a los adultos marginados no contribuyen a capacitar a los sujetos para resolver sus problemas existenciales" y que tampoco "permiten vincular los procesos educativos con las comunidades a las que se dirige". También se afirmó en esa ocasión que es "metodológicamente inadmisibile que los educadores de adultos se esfuercen por exigir la memorización de datos que ellos mismos ya no recuerdan o que nunca han utilizado durante su vida activa", y por tanto "la educación del adulto no podrá consistir en la transmisión de conocimientos o datos consignados en determinadas asignaturas" (INEA, 1985, p. 4 de las Conclusiones).

En ese mismo documento se dice (p. 7) que la calidad del currículum de EBA no puede juzgarse por la cantidad de conocimientos que adquieren los educandos y que, en tanto no existe una transferencia entre los conocimientos de una materia y las demás, es inútil pretender que el adulto realice en su vida la fusión de los conocimientos adquiridos en forma fragmentaria. En ese sentido, se comenta que el simple conocimiento de las cosas (aprender sólo con la inteligencia y retener con la memoria lo aprendido) no implica producir un cambio en las relaciones entre el sujeto y el medio que lo rodea. Freire (1972:93) se refiere al alfabetizando como un paciente "cuya única virtud es la paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencias y el contenido que le

ofrecen para su aprendizaje". Claro está que los alumnos deben adaptarse a ese sistema que evalúa conocimientos y genera una tendencia a acumular datos: investigaciones realizadas en México señalan que más del 50% de los adultos afirman que memorizan los textos ¡incluyendo los de matemáticas! (De Lella, 1983).

El enciclopedismo habla de una enseñanza basada en el texto, (que reemplaza al maestro en la directividad) de la asimilación de datos ajenos a la situación de vida del sujeto, del sobredimensionamiento de la información y de la carencia de procesos que propician la recuperación del saber y de la experiencia del educando. Habla también de una exagerada carga de contenidos que pocas veces logra cubrirse en el transcurso de un ciclo escolar. Habla, en fin, de un currículum centrado en temas (pedagogía transmisora) o a lo sumo en los efectos (pedagogía conductista), pero no en los procesos de transformación de las personas y su entorno social (pedagogía problematizadora) (Díaz Bordenave, 1976).

El enciclopedismo nos remite entonces a dos problemas: El primero de ellos consiste en la reproducción de un modelo que concibe el aprendizaje como consumo y acumulación de conocimientos, donde los estudiantes tienden a memorizar contenidos y lecciones sometidos a objetivos, metodologías, etc., elaborados por el polo emisor. Este modelo concibe a la mente humana como una tábula rasa y al educando como un ser pasivo (De Lella, 1983; Aebli, 1975; Freire, 1972).

El segundo problema alude a la relevancia de los contenidos. En tanto éstos son definidos a priori desde una instancia central, nada asegura que sean siempre relevantes para todos.

2.3. Vertical y Alienante.

Al parecer, uno de los efectos de la escuela es hacer que el alumno deje de confiar en sí mismo y se someta a la estructura.

ra jerárquica y piramidal en la que otros deciden por él, de modo que desde ahí se formaría la habilidad social para el trabajo, generándose pautas y relaciones de autoridad y control (Carnoy, - - 1980; Freire, 1972; Ponce, 1977; Bróccoli, 1984).

Los autores que analizan esta función reproductora de la escuela hacen frecuente referencia al aspecto actitudinal (socialización) y al curriculum oculto que prepara a los alumnos para integrarse al sistema capitalista de producción. Si la escuela emplea no sólo para propiciar aprendizajes sino también para formar individuos adaptables a las normas jerárquicas de las empresas, es de esperar se que en la escuela se reproduzcan todos los elementos que configuran el mundo del trabajo, especialmente la verticalidad y la alineación.

La verticalidad en la impartición del conocimiento se traduce al interior del salón en una relación en la que el docente sabe, piensa, habla, disciplina, escoge el contenido y es la autoridad del proceso, ocupando los alumnos el papel pasivo del mismo. Se da así un vínculo sujeto-objeto en donde los adultos se convierten en seres adaptables, ajustables y acríticos (Freire, 1972:78). Esto sucede aunque se llame "animador" al maestro, "círculo de estudio" a la clase y se evade al uso del verbo "enseñar" (Torres, Ana Ma., 1985). Además la verticalidad también se expresa en la imposición de valores de la metrópoli a la periferia y de los centros urbanos o los rurales.

Quizá lo más preocupante de esta cuestión es que el adulto asume el autoritarismo como algo natural y hasta positivo. Esto se debe a que tanto en su experiencia directa (su fugaz paso por la escuela cuando era niño) como en la indirecta (lo que vive a través de los hijos) no ha tenido la oportunidad de conocer otro tipo de relación pedagógica. Además, gran parte de su comportamiento social se desarrolla en un entorno jerárquico.

Por otro lado, así como existe alienación en el trabajo también se podría hablar de alienación de conocimiento, pues existen notables paralelismos (Cámara, 1983; Bowles y Gintis, 1976):

- a) El aprendizaje no se emprende por un interés intrínseco ni el alumno está motivado por el fin del aprendizaje que es el saber. Por ello, se aprende a desempeñar en un medio - donde lo que más importa no es ni el proceso ni el producto de su actividad.
- b) Las sanciones son siempre externas: calificaciones, posición en la clase, amenaza del fracaso, etc. Esto da lugar a estrategias de simulación o engaño (de los alumnos para con los docentes, y de estos para con sus superiores).
- c) El trabajo escolar es impuesto, repetitivo, mecánico, simplificado.
- d) Se espera obediencia incondicional al maestro.
- e) Se genera desconfianza sobre la propia experiencia y capacidad.
- f) Existe una separación entre concepción, control y ejecución del proceso.
- g) El trabajo se fragmenta en múltiples actividades sin mucho sentido para el que las ejecuta.
- h) El conocimiento se hace abstracto y se utiliza como un mecanismo para el ejercicio del poder.
- i) Existe una promesa infundada de movilidad social basándose exclusivamente en el esfuerzo individual.

Claro está que la alienación no sólo afecta a los alumnos sino también a los maestros, pues éstos se limitan a ejercer un programa que no sienten como propio: en una investigación que realizamos en Michoacán (Schugurensky et al, 1987) la mayoría de los docentes entrevistados planteó que los contenidos no se adecúan a las características, necesidades e intereses de los -

adultos. El ausentismo y el desinterés son también claros síntomas de enajenación.

2.4. Servicio educativo de segunda categoría

El gasto educativo se distribuye con una racionalidad que responde de alguna manera a la presión que pueden ejercer los sectores sociales demandantes. Quizás por ello el presupuesto asignado a la educación de los adultos es significativamente menor que el asignado a otros niveles: en 1980 le correspondió el 1.6% del total, mientras que al nivel medio superior e inferior se le autorizó ejercer el 25.8% del mismo. De esta manera, los grupos beneficiados con la oferta de servicios públicos son los pertenecientes a las clases media y alta que logran permanecer en el sistema educativo regular (De Anda, 1983). En otras palabras, "en caso de tener recursos limitados, asignar recursos a la educación superior significa reducir los destinados a la educación primaria, lo que a su vez implica favorecer a la clase alta y no a la obrera" (Mc Ginn y otros, 1980)

Esta relación se traduce en los hechos cotidianos. Los promotores y maestros perciben bajas remuneraciones, y como carecen en general de una mística elevada manifiestan cierta apatía y desinterés por el trabajo. Este hecho genera una alta rotación y una gran dificultad para acumular experiencia donde más falta hace. Cuando se incrementa la matrícula de una primaria o una secundaria de turno vespertino, no es el servicio de educación para adultos quien tiene la prioridad en el uso del edificio. En este sentido, los docentes de la EBA se quejan frecuentemente de las pocas facilidades que se les brindan para el uso de las instalaciones educativas existentes. Los problemas en el acceso a los libros de texto (muchas veces llegan incompletos o retrasados) y la carencia de material didáctico son otros síntomas de este rezago distintivo de la EBA.

Las consideraciones anteriores revelan que muchas veces la EBA ha quedado librada a la capacidad instalada de los otros subsistemas educativos y a la disponibilidad presupuestal - del Estado, e indican que aún no se reconoce plenamente la enorme potencialidad -aún en países pobres- de los recursos humanos y materiales de la comunidad nacional, así como la necesidad de llevar al máximo la búsqueda de otras fuentes de financiamiento internas y externas (Picón, 1986).

IV. APUNTES PARA UNA REDEFINICION

1. El contexto y las experiencias innovadoras.

El haber intentado una revisión crítica del servicio generalizado de educación básica para adultos en México de ninguna manera significa desconocer la existencia de una serie de elementos positivos localizables dentro y fuera del sistema.

En lo que atañe a los primeros, es pertinente destacar que en materia de sistemas gubernamentales de educación de adultos México se encuentra a la vanguardia en América Latina; en tre otros aspectos, México fue uno de los primeros países en contar con un modelo de educación básica específicamente destinado al educando adulto, diseñado inclusive textos diferentes a los utilizados con los niños e implantando mecanismos operativos para convocar la participación de la sociedad civil en la tarea educativa como complemento a la tarea tradicionalmente desarrollada por el maestro. Aún en la actualidad, el sistema de educación de adultos de México es uno de los pocos de América Latina que presenta este tipo de características, de tal manera que es posible afirmar que continúa a la avanzada.

Sin embargo, el reconocimiento de estos evidentes avances no niega la validez de las consideraciones señaladas en el capítulo anterior, ni la necesidad de realizar cambios que contribuyan al mejoramiento del servicio y a la eliminación de ciertas estructuras discriminantes que terminan por asestar - el golpe de gracia a un adulto que ha sufrido anteriormente los efectos discriminantes del sistema social en su conjunto y del sistema educativo formal en particular.

Por otro lado, al margen del sistema generalizado de educación básica para adultos se observa el cíclico surgimiento, consolidación y extinción de diferentes tipos de experiencias innovadoras cuyos planteamientos pueden contribuir enormemente a una reformulación de la actual EBA. Lamentablemente, muchas

de estas propuestas impulsadas principalmente durante la gestión del anterior sexenio han sido suprimidas por diferentes motivos. En términos generales, es posible distinguir dos tipos de razones: las correspondientes al contexto y las inherentes a los propios proyectos. Entre las primeras se encuentran los cambios en las políticas sexenales, - la competencia (en costos y resultados) entre las experiencias alternativas y el servicio educativo escolarizado, el riesgo de desbordamiento de situaciones sociales actualmente controladas, etc. En el segundo plano destacan el descuido de los mecanismos de acreditación y certificación, el creciente escepticismo sobre la potencialidad transformadora de la educación con el consiguiente desplazamiento de las actividades hacia lo político y lo productivo, los conflictos interpersonales, las dificultades financieras, etc.

De todas maneras, vigentes o fallecidos, los proyectos experimentales señalan, pese a sus frecuentes desaciertos y vicios, interesantes caminos teóricos y metodológicos que pueden considerarse configurativos de la EBA del mañana.

Gran parte de estos proyectos no se inscriben en el marco de la EBA institucional, sino que provienen de grupos independientes que poco a poco se han ido acercando a ella.

Pese a que las corrientes pedagógicas derivadas del brasileño Paulo Freire (educación liberadora en un principio y educación popular posteriormente) se conocen desde los 70's, la concepción de educación básica no se vió mayormente alterada por ellas. Este hecho se debe fundamentalmente a que durante bastante tiempo estas tendencias "contrahegemónicas" actuaron en forma primordial dentro del ámbito de la educación no formal (especialmente en comunidades de bases cristianas y organizaciones comunitarias) y excluyeron como norma el trabajo en la educación formal (con excepción de la alfabetización). La escasa incidencia de estos grupos en la educación básica tiene al menos tres explicaciones no excluyentes: a) la subestimación de esta modalidad educativa como un espacio adecuado para impulsar un trabajo efectivamente libera-

dor; b) la falta de capacidad de estos grupos para generar propuestas operativas en este subsistema educativo; c) las dificultades derivadas de una estructura burocrática que limita la participación activa de otros sujetos sociales, y de un curriculum cerrado que no contempla el aprendizaje de otros contenidos.

Sin embargo, a mediados de la presente década se observa simultáneamente un creciente interés de las agencias no gubernamentales por realizar trabajos educativos en este terreno, y de algunos grupos del sector educativo gubernamental por reconceptualizar la EB. Este interés se ha reducido en una serie de trabajos asociados entre Organismos Gubernamentales (OG) y no Gubernamentales (ONG), así como en la ejecución de algunos proyectos innovadores por parte del propio Estado. Estas experiencias tienen un carácter "anticipatorio" o "anunciatorio" en cuanto a la definición de los elementos esenciales que configurarían la EBA - del futuro. Así se puede observar como poco a poco las características propias del estilo de trabajo de la educación no formal (ENF) como la horizontalidad, dialogicidad, participación, flexibilidad, etc. van permeando el discurso y en ocasiones también la acción de la educación formal (EF).

Sean cuales fueren las razones del fenómeno, en los últimos tiempos se manifiesta una tendencia cada vez mayor por entender y hacer EBA de una manera diferente.

Aunque lo anterior abre interesantes perspectivas para el futuro cabe considerar con realismo que el desarrollo de las innovaciones es aún incipiente, pues genéricamente "se dan como resultado de modas y de presiones políticas y no como producto de decisiones básicas que se articulen en un plan de sistematización, experimentación y evaluación de las nuevas ideas al interior de un sistema y/o de la práctica educativa de la población meta" (Picón, 1986).

2. Rasgos generales de las experiencias innovadoras. Las nuevas tendencias.

En general, las experiencias innovadoras se traducen en proyectos

de cobertura limitada (proyectos micro) que se llevan a cabo, como decíamos antes, por instituciones y grupos no gubernamentales y por algunos sectores gubernamentales relativamente autónomos. En la mayoría de los casos estos proyectos se enmarcan dentro de la corriente conocida como "educación popular" - que, a pesar de su amplitud, puede delimitarse por premisas - teóricas y metodológicas determinadas. Entre éstas cabe destacar una concepción de cambio social en donde se postula el carácter liberador de la educación cuando ésta se une a otros - procesos sociales; un concepto de desarrollo que supera y/o - contradice los planteamientos de las teorías de la modernización; una idea de promoción ligada a los procesos comunitarios preexistentes; una relación de enseñanza-aprendizaje dialógica que enfatiza los procesos de reflexión crítica y de transformación del entorno por sobre los contenidos y las conductas; un enfoque participativo de la investigación; una concepción de - la evaluación que prioriza la calidad de los procesos sobre - los juicios de los expertos, el logro de objetivos y la relación convencional costo-efectividad; finalmente, en términos - generales, una idea de educación de adultos ligada a la organización comunitaria y a la construcción del sujeto popular.

Si bien las experiencias innovadoras han tenido épocas de auge y de repliegue (supeditadas muchas veces a las prioridades de financiamiento del Estado), en estos momentos estamos en condiciones de identificar una serie de enseñanzas que podrían aprovecharse en una futura redefinición de la EBA. Estas enseñanzas se manifiestan en ciertas tendencias que provisionalmente agrupamos en seis grandes categorías.

2.1. Con respecto a la relación educación-sociedad, se observa una creciente tendencia a:

- a) Abandonar los postulados de la teoría de la marginalidad - (cuya interpretación de la realidad atribuye la pobreza al "atraso" y a los "valores tradicionales" de ciertos sectores en relación con otros a los que se define como "moder -

nos" y "desarrollados", y considera a la educación la principal arma para el desarrollo), entendiendo a la marginalidad como producto de una relación socio-económica desigual a nivel internacional, y en el plano nacional como una forma particular de inserción de los sectores oprimidos en la sociedad.

- b) Incorporar algunos postulados de la educación liberadora y de la educación popular, entendiendo a esta última "como un mecanismo que, inserto en procesos de movilización y organización, pueda utilizarse como apoyo en la tarea de elevar los niveles de conciencia política, mejorar la capacidad de movimiento y viabilizar la adquisición de los conocimientos, habilidades y destrezas para participar del poder social y la gestión colectiva de los medios de producción" (Gajardo, 1985). Esto significa reconocer, desde una perspectiva crítica, que si bien la educación es esencialmente reproductora puede contribuir al cambio social cuando aunada a otros procesos históricos genere nuevas prácticas sociales y políticas de individuos y grupos. En este contexto se observa una creciente discusión en torno a la viabilidad de las estrategias incrementalistas, sobre todo a partir del Seminario Interamericano para la Justicia y los Derechos Humanos realizado en Toluca (CEE, 1982).
- c) Reconocer que, si bien el analfabetismo y la baja escolaridad tienen su raíz última en las desigualdades sociales, también la escuela juega un papel al fortalecer dichas desigualdades. Esto significa reforzar los mecanismos que aumenten los niveles de retención y que atiendan inmediatamente a los alumnos que abandonan prematuramente sus estudios. Tanto desde el punto de vista social como financiero "puede asegurarse que multiplicar las oportunidades educativas y evitar el abandono y el fracaso escolar, resultaría a largo plazo más eficaz y menos costoso que tratar de alfabetizar años después a grupos de población en situaciones de analfabetismo" (Díaz y Zúñiga, 1986).
- d) Articular la energía educativa del Estado y de los diferentes actores de la sociedad civil, acortando la brecha existente en-

tre ambos proyectos y aprovechando los ámbitos de coincidencia, principalmente en lo que se refiere a la elevación de la calidad del aprendizaje y a la progresiva eliminación de las desigualdades sociales.

- e) Reconocer que en el contexto de pobreza que se acentúa día a día resulta irracional la duplicación de funciones, la competencia y el despilfarro de recursos. En este sentido el ejemplo que proporcionan las múltiples redes nacionales y regionales de las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) constituye un aporte medular.
- f) Relativizar los postulados de desescolarización (Illich, 1972), en tanto se perciben como poco factibles para el corto y medio plazo. En tanto la sociedad se escolariza cada día más - (exigencia de certificados más altos para el mismo puesto) se está posponiendo para el largo plazo la batalla contra la certificación, luchando mientras tanto por el reconocimiento social de los conocimientos adquiridos por vías no formales e informales. Esta legitimación de todas las experiencias de aprendizaje vividas por el sujeto se plantea como una alternativa al estrecho sistema de acreditación actual.

2.2. Con respecto al aprendizaje se observa una tendencia creciente por:

- a) Entender a la educación no sólo como un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como un proceso integral de experiencia-aprendizaje que se verifica en cualquier tiempo y espacio, y en donde la enseñanza sólo juega el papel de una experiencia más de aprendizaje.
- b) Entender que la mente es activa, y que el aprendizaje más efectivo es el que se da a través del descubrimiento y la investigación-acción en torno a la resolución de situaciones problemáticas relevantes para el sujeto o grupo.
- c) Reconocer que el adulto posee un saber y una experiencia indi

vicual y colectiva que es necesario recuperar como fuente de aprendizaje, hecho que reafirmaría la autovaloración. En el mismo sentido, aprovechar los recursos de la comunidad como medios de aprendizaje.

- d) Diferenciar progresivamente la educación básica destinada a los niños y a los adultos, tanto en lo que se refiere a los contenidos, la estrategia didáctica, los textos y el lugar de trabajo.
- e) Vincular estrechamente teoría y práctica, entendiendo a la reflexión y a la acción como procesos simultáneos y dialécticos (praxis).
- f) Relativizar las posibilidades del autodidactismo en individuos de baja escolaridad, pues no ha demostrado una alta viabilidad.

2.3. Con respecto a la construcción del curriculum, los proyectos innovadores confluyen por las siguientes avenidas:

- a) Como consecuencia de las concepciones de aprendizaje señaladas en el ítem anterior, abandonar progresivamente el tradicional curriculum centrado en temas (pedagogía transmisora) y al supuestamente modernizante que hace énfasis en los efectos (pedagogía conductista), y construir nuevas estrategias que se basen en el método de problemas y proyectos, (Pedagogía del Proyecto). En la Pedagogía del Proyecto se trata de que los participantes adquieran ciertas capacidades para la elaboración y puesta en práctica de sus proyectos en situaciones reales, donde el trabajo se produce a través de una actividad colectiva que desemboca en una producción con finalidad social. "Es por la confrontación del sujeto con la totalidad de una situación, que él mismo crea y da sentido, que se efectúan los aprendizajes y las transformaciones en el participante al mismo tiempo que en la situación mencionada" (Weber, - 1982).

En esta concepción -aunque no siempre bajo la denominación -

de "Pedagogía del Proyecto"- se ubican muchas experiencias innovadoras que proponen construir el curriculum a partir - de "Ejes Dinamizadores" (Corro, 1986), Actividades Social - mente Relevantes (Lavín, 1986) o lo que en el sistema modu - lar de la UAM Xochimilco se conoce como "Objetos de Trans - formación de la Realidad". También desde esta perspectiva se intenta reemplazar a los objetivos programáticos por pro - ductos de la conducta manifestados en el mundo externo - (Díaz Barriga, 1984).

- b) Enfatizar el aspecto cualitativo sobre el cuantitativo y - los procesos sobre los productos, entendiendo lo básico en - términos de "mínimos de conocimientos y habilidades" y no - tanto en función de "años de escolaridad".
- c) Integrar horizontalmente y verticalmente el curriculum. Ho - rizontalmente, vinculado entre sí a las distintas materias o - áreas en torno a ejes problemáticos. Verticalmente, articu - lando la alfabetización, la post-alfabetización, la primaria, - la secundaria y la capacitación con salida laboral.
- d) Articular todos los niveles del sistema educativo formal en - tre sí y con la educación no formal, estrechando la relación - entre la escuela y su entorno, y rescatando las potencialida - des de la escuela para impulsar procesos de desarrollo comu - nitario.
- e) Diversificar el curriculum por región y tipo de usuario. La - regionalización de los contenidos se relaciona con la descen - tralización, que muchos conciben más allá de lo meramente ad - ministrativo. La diversificación permite atender las necesi - dades de distintas poblaciones ocupacionales, o bien de gru - pos social y culturalmente diferenciados (mujeres, indígenas, - jóvenes, ancianos, adolescentes de 11 a 14 años, migrantes, - refugiados, desplazados, etc).
- f) Generar estructuras curriculares flexibles que puedan adap - tarse a diferentes contextos y que fomenten la creatividad - de docentes y alumnos.

g) Entender a los contenidos como herramientas para la acción, pues la utilidad es uno de los más importantes atractivos para el adulto.

2.4. Con respecto a la metodología de trabajo, se hacen cada vez mayores esfuerzos por:

- a) Generar proyectos integrales que permitan afrontar situaciones y llevar a cabo acciones de largo plazo con un criterio y una estrategia unificada. Si la realidad es compleja y global y sus diferentes aspectos están interrelacionados, las respuestas educativas no pueden ser parciales si desean ser eficaces.
- b) Promover la cooperación interinstitucional, propiciando la interdisciplinariedad y un aprovechamiento más racional de los recursos existentes.
- c) Apoyarse en la mayor cantidad posible de elementos propios, permitiendo a los sujetos la selección de los elementos ajenos que refuercen su educación. Esto permite la revalorización de la identidad histórico-social, así como acceder en mejores condiciones al saber universal sistematizado. Si -guiendo a Picón, (1985) el modelo estratégico debe trasladarse del énfasis en la modernización hacia la optimización, combinando elementos tradicionales y modernos con base en un proceso de libre asimilación selectiva de los bienes de la cultura realizado por los usuarios.
- d) Ofrecer distintas modalidades cuyos horarios y formas de trabajo respondan a las necesidades de adultos que presentan diferencias en cuanto a su tiempo disponible, su ritmo de trabajo y su estrategia de aprendizaje (modelos autodidácticos, semi-escolarizados), combinando en forma flexible modalidades formales y no formales y rompiendo estereotipos internalizados en la población y en las instituciones.
- e) Emplear las diferentes variantes de la Investigación Participativa.

pativa (I.P.) y la Investigación Acción (I.A.) como estrategias de aprendizaje.

- f) Utilizar los medios de comunicación masiva e intermedia (radio, T.V., cassettes, video, audiovisuales, etc.), procurando que los grupos participen activamente en la decodificación y emisión de mensajes.
- g) Propiciar que los adultos elaboren sus propios materiales de aprendizaje, concibiendo esta actividad como uno de los ejes del proceso educativo.
- h) Abandonar progresivamente las acciones educativas que socializan, reemplazándolas en cambio por acciones sociales que educan, de manera que la educación se incorpore a las dinámicas sociales existentes (Pescador, 1983).

2.5. Con respecto al educador, se percibe una tendencia a:

- a) Incorporar a la tarea docente a ciertos sectores de la población que tradicionalmente sólo se convocaba para las grandes campañas de alfabetización (estudiantes, profesionistas, etc), de manera que junto al maestro normalista aparece toda la gama del voluntariado social y de la promoción humana.
- b) Entender que el educador de adultos no puede tener una actitud neutral sino comprometida con el pueblo, concibiéndolo como un agente que facilita, apoya y acompaña procesos con los cuales debe necesariamente involucrarse y tomar partido.
- c) Promover la superación profesional del docente a través de la formación en servicio mediante la investigación, reflexión y sistematización de su propia práctica, creando instancias para que el docente cree y no sólo ejecute programas educativos.
- d) Capacitar e impulsar a promotores de base y líderes naturales de la propia comunidad para que se conviertan en agentes

educativos.

- e) Asumir con realismo que el docente (al igual que cualquier otra persona) trabaja mejor con algún tipo de estímulo, sea moral o económico. En este sentido se reconoce que una mística generalizada es muy difícil de lograr en situaciones - ajenas a procesos masivos de transformación social, y que - en nuestros contextos es insuficiente una compensación simbólica. Por ello existe consenso en torno a la necesidad de garantizar una mínima estabilidad, un salario decoroso y una formación continua, lo cual conduciría a largo plazo a la profesionalización del personal docente.

2.6. Con respecto al adulto, las experiencias innovadoras manifiestan una clara vocación por:

- a) Trabajar no sólo con individuos aislados (autodidactismo y atención personalizada) o con grupos cuyo único punto en común es el estudio sino también -y preferentemente- con organizaciones laborales y comunitarias con vistas a la autogestión. Esto implica un progresivo abandono de la búsqueda - de aprendizajes y destrezas individuales y un creciente interés en el desarrollo de destrezas expresadas en la comunidad, relevantes para el grupo y dirigidas al logro del bienestar general.
- b) Fortalecer al sujeto para que aumente su capacidad de crítica y gestión en todas las dimensiones de su entorno (económico, político, social y cultural) y tenga mayores posibilidades de abrir nuevos espacios de desarrollo educativo acorde con su propio proyecto histórico. En este sentido muchos proyectos innovadores se refieren a la construcción del Sujeto Popular, entendiéndolo por tal un proyecto de vida común, una voluntad colectiva dispuesta al cambio y una fuerza social capaz de ejecutarla.
- c) Como consecuencia de las dos tendencias anteriores, se observa

va en los proyectos innovadores una identificación del sujeto en una perspectiva regional. Esto significa una caracterización intermedia entre una concepción quizás demasiado estrecha (un individuo o una comunidad) y otra tal vez excesivamente ambiciosa (la nación), en el entendido de que los proyectos no pueden generalizarse o extenderse masivamente en forma intempestiva, sino que se debe buscar su extensión escalonada hasta los niveles de magnitud en que sean manejables con niveles satisfactorios de eficiencia y eficacia. La escala regional parecería constituir, en el actual grado de desarrollo de las experiencias, ese máximo nivel manejable.

- d) Reconocer que el mundo de los adultos marginados es múltiple y heterogéneo; por ello debe generarse la oportunidad de que cada grupo social asuma su papel protagónico y defina sus propias necesidades educativas.
- e) Aprovechar a los usuarios más aventajados o experimentados como agentes educativos dentro del grupo de pares.
- f) Ofrecer un servicio educativo específico para atender a un grupo no escolarizado tradicionalmente desprotegido y olvidado por el aparato jurídico: los menores de 15 años. - Las exitosas estrategias desarrolladas en México por los Centros de Educación Básica Intensiva (Lavín, 1986) y por el modelo de Educación Básica Recuperatoria (Alvarez, 1986) con recientes desertores del sistema formal constituyen un interesante antecedente. Lamentablemente, ambas experiencias fueron canceladas.
- g) Ofrecer una alternativa educativa a otro sector históricamente olvidado por no ubicarse jurídicamente bajo la responsabilidad de ningún gobierno. Se trata de todos los adultos no escolarizados de origen latino que residen en los E.E.U.U., cuyo número oscila entre 5 y 10 millones. En los foros internacionales se observa una apertura al diálogo entre países de

sarrollados y en vías de desarrollo para generar mecanismos concertados que contribuyan a una eficaz atención de los emigrados, independientemente de su status legal, y respetando su carácter bilingüe y bicultural.

- h) Identificar en los sectores pauperizados diferentes ámbitos de su quehacer, en el marco de un concepto amplio de cultura. Por ejemplo, un proyecto innovador (MOEDA, 1986) distinguió cinco grandes categorías culturales: instrumental (lenguaje y cálculo), interpretativa (capacidad analítica y crítica de la realidad en torno a un praxis), cívico-política (conciencia de su lugar relativo como grupo humano que se expresa en las formas de participación y organización), productiva (formas, medios e instrumentos para producir bienes y servicios) y expresiva (manifestaciones rituales, artísticas y recreativas). Esta caracterización le permitió a dicho proyecto generar un modelo de educación diversificada que inscribía los distintos aspectos curriculares en áreas significativas diferentes a la taxonomía bloomiana. Esta experiencia también fue recientemente cancelada.

3. La relación entre las experiencias innovadoras y el servicio generalizado de Educación Básica para Adultos. Identificación de probables núcleos problemáticos.

Las tendencias señaladas en el apartado anterior indican el rumbo que están tomando las experiencias innovadoras, y en ellas se configuran algunos de los rasgos que necesariamente deberá incluir el sistema de educación básica para adultos del futuro ¿qué tan cercano o lejano se encuentra ese futuro? Este es justamente el interrogante que se pretende debatir a continuación.

Una de las conclusiones a las que arribó el Encuentro de Pátzcuaro (CREFAL, 1986) es que "en México se cuenta con experiencias suficientes para establecer propuestas viables de educación básica que puedan adaptarse a las circunstancias de dife

rentes regiones, estados y grupos humanos del país" (p: 56).

Sin embargo, este reconocimiento todavía no se traduce en modificaciones sustanciales al actual sistema de educación básica para adultos. Pese a que en ciertas coyunturas históricas ha habido desde el sector gubernamental un notable estímulo a las experiencias innovadoras, éstas aún no logran exceder su restringido escenario de acción.

¿Cuál es la relación que supuestamente debería existir entre los proyectos innovadores y el servicio generalizado?

El sentido común nos dice que los primeros funcionan como alimentadores del segundo. De ahí su denominación de "proyectos piloto", pues es en esa instancia donde se ponen a prueba determinadas hipótesis, las cuales dan origen a diversos modelos que posteriormente deberían replicarse a nivel masivo. Sin embargo, en el terreno de la realidad esto no constituye la norma sino más bien la excepción, observándose dos redes de educación de adultos (la "macro-tradicional" y la "micro-experimental") que aparentemente responden a proyectos sociales diferentes y cuyos puntos de contacto son casuales y esporádicos.

En otras palabras, las dificultades para la generalización de las experiencias innovadoras se identifican no sólo en sus propias limitaciones sino también en sus contradicciones (principales y secundarias) con el sistema de EBA. En este contexto, es posible identificar un conjunto de núcleos problemáticos que agruparemos convencionalmente en cuatro grandes categorías o dimensiones:

- . Dimensión técnico-pedagógica.
- . Dimensión normativa.
- . Dimensión financiera.
- . Dimensión política.

3.1. Dimensión Técnico-Pedagógica

En este terreno encontramos una serie de dificultades vinculadas a deficiencias propias de los recursos humanos que actualmente se dedican a las distintas tareas que demanda la educación para adultos en sus diferentes niveles, y en cuyas manos deberá recaer necesariamente la responsabilidad de elaborar y ejecutar nuevas propuestas que contribuyan al mejoramiento del sistema.

Algunas de estas carencias, que pueden tener su origen tanto en el ámbito de la capacitación como en el de las actitudes y los prejuicios, se refieren al curriculum, a la formación del personal docente, a los sistemas de evaluación y a la antinomia calidad-cantidad.

3.1.1. Elaboración de diseños curriculares alternativos

"El tipo de saber... que corresponde a lo que hemos llamado la nueva educación... podría ser definido como problemático e interdisciplinario... ¿Por qué continuar siendo esclavos de algo (la actual clasificación de las disciplinas) que no tiene otra base que la tradición y que ya no conviene a nuestras necesidades y ambiciones?"

Esta sugerente pregunta fue formulada por Rogelio Pérez Perdomo allá por 1972. El hecho de que después de quince años el problema siga vigente revela que existen todavía serias reticencias para pasar del curriculum por asignaturas o áreas a otro estructurado en torno a la resolución de problemas y a la construcción de proyectos. A pesar de que múltiples experiencias innovadoras han demostrado que ese tránsito es posible y hasta deseable, todavía no existe consenso entre los pedagogos sobre la pertinencia de enterrar definitivamente a los programas elaborados sobre

la base de temas o de objetivos conductuales. Siguiendo la reflexión de Pérez Perdomo, pareciera que somos "más esclavos de la tradición" de lo que pensamos.

Por otro lado, la construcción de un currículum a partir de necesidades y demandas implica realizar acciones de investigación participativa en donde los adultos asuman un rol activo. En este caso tampoco existe un consenso generalizado en cuanto a las bondades de ésta frente a la investigación "clásica" y a los mecanismos tradicionales de planificación educativa; esta circunstancia podría deberse en parte a que aún no se acumula la suficiente experiencia, seriedad y capacidad colectiva en este nuevo quehacer. En este sentido no sólo es explicable sino también justificable la aplicación del antiguo adagio que sentencia "mejor malo conocido que bueno por conocer", pero ello no debe ser impedimento para experimentar y consolidar alternativas curriculares que den respuestas creativas y eficientes a los problemas educativos de la población adulta.

3.1.2. Formación del personal docente

La mayor parte de los educadores de adultos no sólo carece de una sólida formación andragógica. Aún antes de eso, su concepción educativa tiende a la mera transmisión de conocimientos y a la ejecución de mecanismos estereotipados, desalentando los procesos reflexivos y críticos.

Esto se observa tanto en los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) de la SEP como en los círculos de estudio del INEA. En los primeros, los docentes son maestros normalistas que pasan de la clase matutina (dirigida a los niños) a la sesión vespertina sin hacer un corte significativo. En los segundos, el perfil de los educadores corresponde a jóvenes de nivel medio que reproducen en la docencia su experiencia como alumnos, pero como ahora se encuentran "del otro lado de la mesa" asumen un papel activo y esperan de los educandos

el mismo comportamiento pasivo al que el sistema educativo formal los ha acostumbrado a ellos.

En ambos casos, la formación inicial es deficiente y la capacitación en servicio es prácticamente nula.

En el otro extremo, los proyectos innovadores emplean a personal de alta calificación, con estudios universitarios y con disposición y oportunidad para capacitarse permanentemente. Evidentemente, el éxito de algunos proyectos de estas características depende en gran medida de esta variable. Por ello es posible pensar que una EBA alternativa a la actual no podría operar eficientemente si no contempla como una de sus prioridades la operación de un exigente sistema de reclutamiento y capacitación de sus diferentes cuadros.

3.1.3. Sistemas de evaluación

He aquí otro núcleo problemático identificado primigeniamente en el terreno técnico-pedagógico, pero que sin embargo -como veremos más adelante- tiene hondas repercusiones en el ámbito normativo.

Como se ha expuesto en la segunda parte de este capítulo, la mayoría de las experiencias innovadoras se proponen elevar los niveles de conciencia, organización, participación, politización, autogestión, solidaridad, espíritu crítico, etc., en la perspectiva de la conformación del llamado "Sujeto Popular".

Lamentablemente, dentro de una perspectiva teórica diferente al funcionalismo y al conductismo, aún no se generan indicadores, mecanismos e instrumentos para verificar el cumplimiento de estos objetivos. Si bien existen algunos autores que han intentado reemplazar a la evaluación sistémica por evaluaciones de tipo iluminativo (Richards, 1985), estas aproximaciones no son todavía generalizables y, por otro lado, se dirigen más a evaluar proyectos que a evaluar aprendizajes.

En este sentido es preciso puntualizar que un modelo no convencional de Educación Básica para Adultos debe contemplar sistemas de evaluación no fundamentados en la teoría de la medición, que por otra parte tiene más vigencia en el discurso que en los hechos, pues los docentes (especialmente los adscriptos a los CEBA) utilizan criterios no necesariamente relacionados con el aprendizaje como la asistencia, puntualidad, limpieza de los trabajos, etc.

Esta disociación generalizada entre acreditación y evaluación consiste entonces un serio obstáculo para la operación de una EBA alternativa.

También debe reconocerse que esta tendencia no es exclusiva de los educadores, ya que afecta también las actitudes de los alumnos, quienes se preocupan más por obtener una buena calificación que por reflexionar sobre su aprendizaje, "propiciando que no sólo intente engañar a los demás en relación a su aprendizaje sino que aún por mecanismos no concientes para el mismo sujeto se autoengañe en relación a su mismo aprendizaje, creyendo que ya aprendió" (Díaz Barriga, 1984:123). Lamentablemente, muchas de estas conductas están fuertemente arraigadas y se convierten en limitaciones para las experiencias innovadoras que intentan modificar los sistemas de evaluación, pues un gran número de educandos perciben a los nuevos mecanismos no como un instrumento para lograr la autoconciencia de su aprendizaje sino como un conjunto de facilidades para acreditar que deben ser aprovechadas.

3.1.4. Antinomia calidad-cantidad

Hemos señalado anteriormente que una característica típica de las experiencias innovadoras es su restringido ámbito de incidencia. En general, los responsables de estas experiencias se resisten a su generalización con base en tres argumentos. En primer lugar, que ciertos procesos (como la participación o el diálogo) sólo son posibles en grupos pequeños. En segundo lu -

gar, que la réplica contradice la esencia de los proyectos, pues estos deben responder a las necesidades y rasgos de cada comunidad. Finalmente, se alega que el aparato educativo del Estado, debido a su alto nivel de burocracia y a sus carencias técnicas es incapaz de incorporar y generalizar los proyectos innovadores respetando su filosofía y garantizando un mínimo de calidad.

Inevitablemente surge una pregunta que siempre ha inquietado a los pedagogos y que se encuentra en el centro de un conflicto universitario que en los momentos en que se escriben estas páginas convulsiona a México y a España: ¿es posible conciliar calidad educativa con cobertura masiva?

En la respuesta a este interrogante las posiciones aparecen en principio irreconciliables. Sin embargo, desde el punto de vista teórico no es imposible generar modelos diversificados que utilicen estrategias participativas y respondan a las particulares necesidades de los usuarios, de tal manera que se garantice la atención a amplios sectores de la población sin descuidar la calidad del aprendizaje.

3.2. Dimensión Normativa

Si logra sortear los obstáculos mencionados párrafos atrás, tanto el diseño como la operación de un nuevo sistema de educación básica para adultos deberá hacer frente a una serie de dificultades inherentes al ámbito de lo normativo, entre las cuales destacan la definición jurídica del verdadero alcance e impacto de los objetivos atribuidos al servicio, la generación de mecanismos flexibles y socialmente reconocidos de certificación y acreditación de conocimientos extracurriculares, el diseño de estructuras que impulsen la participación, la creación de redes orgánicas que articulen los esfuerzos aislados y eviten la competencia y duplicidad, y la estructuración de un marco legal que posibilite la atención diversificada.

3.2.1. Alcance e impacto de los objetivos

Tanto en las experiencias innovadoras como en el servicio generalizado se observa una exagerada confianza en la educación y en su alcance. Si en los años 60 se concebía a la educación como arma del desarrollo en los 80 se la percibe como vía para la autogestión, la participación, la conciencia crítica, etc. Esto se traduce en la atribución de demasiadas funciones y metas que evidentemente pocas veces se pueden cumplir. ¿Puede la educación transformar condiciones determinadas en última instancia por elementos estructurales en un corto plazo? En efecto; del servicio generalizado de EBA se esperan muchas cosas; desde eliminar los desequilibrios económicos y sociales hasta desarrollar las aptitudes físicas del educando, pasando por la capacidad crítica, la solidaridad y el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social. (ver pp. 45 y ss.).

Las experiencias innovadoras no son menos ambiciosas; en México, por ejemplo, un proyecto se propone lograr la autogestión en una comunidad al cabo de un período de 18 meses, y otro aspira a conseguir la autosuficiencia de 14 comunidades en tres años; en primera instancia, y sin restarle méritos al desempeño de estos proyectos, pareciera que el tamaño de las metas excede el límite que impone la realidad. Sin embargo, esto no significa que debemos resignarnos a reducir la educación básica para adultos al dominio de unos cuantos objetivos específicos de tipo escolarizado, sino simplemente alerta sobre el peligro de generar falsas expectativas en los diferentes actores del proceso educativo, y expone la necesidad de definir con un poco más de claridad y pragmatismo los diferentes niveles de participación, autogestión, mejoramiento, etc., y a cuál de ellos aspira cada proyecto en determinado plazo.

3.2.2. Acreditación y Certificación de conocimientos extracurriculares

La identificación entre educación y escuela abarca a todos los sectores de la población, e incluye a gran parte de los que se

dedican a la educación de adultos: planificadores, técnicos, supervisores, promotores, educadores y fundamentalmente los propios alumnos.

Esta consideración social y la carencia de una visión integral y globalizadora del proceso educativo repercute en el privilegiado status legal de la educación formal y en la desvalorización de los aprendizajes conseguidos a través de otros canales.

En una investigación ya citada sobre el funcionamiento de los Centros de Educación Básica para Adultos en Michoacán, que supuestamente trabajan con una modalidad semiabierta en donde lo que realmente importa es el cumplimiento de los objetivos, detectamos que sólo el 25% de los docentes toma en cuenta dicho criterio, mientras que el resto prioriza variables tales como la asistencia, la puntualidad o el cumplimiento de tareas. De situaciones como ésta se infiere que puede resultar extravagante sugerir el reconocimiento legal de conocimientos extracurriculares cuando ni siquiera se ha generalizado un sistema racional y coherente para la evaluación de los conocimientos curriculares.

Observado el problema desde la otra perspectiva, la acreditación y certificación han sido los cuellos de botella en donde sucumbieron no pocos proyectos innovadores de educación básica para adultos que, dedicados principalmente a fomentar el aprendizaje de otros conocimientos y actitudes descuidaron los objetivos programáticos, viéndose los alumnos en grandes aprietos a la hora de la evaluación final basada en el Plan de Estudios oficial.

Otros programas innovadores de educación de adultos que no se interesan por cubrir aunque sea parcialmente estos requisitos del sistema formal son percibidos por amplios sectores de la

sociedad y de los mismos adultos como "menos serios".

Este núcleo problemático es neurálgico, y en la aspiración a su superación cabe mencionar que el carácter de "equivalente" que la ley señala a la educación básica para adultos con respecto a la educación básica regular abre espacios para revisar los planes de estudio y los correspondientes mecanismos de acreditación y certificación.

En el nivel superior (que parece estar a la cabeza en cuanto a innovaciones educativas se refiere) existen algunos proyectos experimentales que han intentado el reconocimiento de aprendizajes adquiridos por vías no convencionales. Entre ellos destacan la Universidad Autónoma de México-Xochimilco, el Programa de Formación en la Acción y la Investigación Social (PRAXIS) y la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga de Comala, en México; la Universidad Experimental Simón Rodríguez en Venezuela; la Universidad de Mac Master en Canadá; el Evergreen State College y el World College West en los Estados Unidos de Norteamérica, por mencionar sólo aquellos sobre los que disponemos algunas informaciones.

Estos interesantes antecedentes (que merecen ser revisados y sistematizados en el futuro inmediato) pueden servir de base para que la sociedad civil y el Estado diseñen estrategias para la validación y el reconocimiento de los diferentes tipos de aprendizajes (no formales e informales) adquiridos por vías no escolares.

3.2.3. Impulso a la participación

Parece existir consenso en que la verdadera participación implica necesariamente la toma de decisiones, y que ésta se inscribe en el marco de las relaciones de poder a nivel grupal, institucional, etc.

Ahora bien; la disposición a participar es condición necesaria pero no siempre suficiente para garantizar que efectivamente ocurra, y que ocurra de tal manera que exista libertad y respeto.

Si bien la participación espontánea es saludable, lo más probable es que ésta sólo suceda en situaciones especialmente críticas, máxime cuando no se ejercita permanentemente.

En tiempos que podríamos llamar "normales", al no existir mecanismos y marcos normativos que estimulen la participación, los escasos individuos o grupos que manifiesten esta disposición encontrarán un camino tapizado de escollos burocráticos y de frustraciones.

Por ello es necesaria la creación de estos mecanismos. Mecanismos para que los sujetos participen en la generación de las políticas de educación de adultos, para que los educadores contribuyan a la revisión y elaboración de los programas y para que los proyectos innovadores que hayan demostrado su éxito puedan incidir en la reformulación de la educación básica para adultos.

El reto consiste en hacer operar mecanismos de participación que, en última instancia, permitan a la administración estatal de educación de adultos ponerse al ritmo histórico de los tiempos actuales y generar en forma dinámica modelos y sistemas organizativos que se ajusten a las situaciones emergentes del presente y a los desafíos del futuro (Picón, 1986).

Mientras no existan estos mecanismos que alienten la participación, es posible prever que el desfase entre las experiencias innovadoras y el sistema generalizado, entre la sociedad civil y el Estado, entre las necesidades de la población adulta y los programas de estudio, no sólo continuará sino que irá en aumento.

3.2.4. Duplicidad institucional

En estrecha vinculación con el núcleo problemático anterior, se percibe la inexistencia de un organismo centralizado que coordine racional y ágilmente los esfuerzos educativos realizados por las diferentes agencias del aparato estatal y de la sociedad civil. Esto provoca racionalidades diferentes, multiplicación de funciones, competencia, desarticulación, etc. Si un organismo de estas características podría ofrecer diferentes modalidades y servicios coordinados entre sí, y daría lugar a la participación coordinada de distintas dependencias gubernamentales, asociaciones civiles y organismos de base en el diseño curricular, experimentación y evaluación de nuevas alternativas de EBA. Recíprocamente, una educación básica para adultos que se proponga atender eficientemente las múltiples necesidades de población con un enfoque holístico necesariamente deberá contemplar un marco legal que propicien la conformación de instancias centrales de planificación que armonicen las acciones ejecutadas por los diferentes actores sociales, en el contexto de lo que se denomina "intereducación", (programación en interacción con la comunidad y coordinación con las otras ofertas existentes en el medio).

3.2.5. Atención Diversificada

Desde el punto de vista normativo se carece de instrumentos flexibles que propicien una diversificación curricular que responda a las características de distintos perfiles de regiones y de usuarios. En tanto los proyectos innovadores trabajan con contenidos y metodologías de carácter particular, (adaptados a las características locales) el servicio generalizado opera con programas universales que se aplican uniformemente en todas las regiones del país.

En este sentido surge la necesidad de normar (sobre la base de un núcleo común que garantice la consolidación de la identidad nacional) la elaboración de curricula diferenciados para los

diversos sectores poblacionales. Mientras se carezca de este instrumento jurídico, cualquier intento de adaptación curricular a la problemática específica de una región o grupo de adultos será prácticamente imposible.

3.3. Dimensión financiera

Es ampliamente compartida la opinión de que cualquier proyecto o servicio requiere para su funcionamiento contar con recursos económicos: materiales, humanos, y especialmente financieros. En este aspecto las innovaciones en educación de adultos se encuentra en una situación doblemente desventajosa, pues deben lidiar con la distribución del gasto tanto en lo que respecta al sistema educativo como al interior del subsistema de educación para adultos.

3.3.1. Distribución del gasto al interior del sistema educativo

Este punto de conflicto, pese a encuadrarse en la dimensión financiera, tiene un trasfondo político. La distribución del gagto educativo favorece a los niveles superiores y a las zonas geográficas desarrolladas, pues allí se localizan los sectores sociales que más presión pueden ejercer para recibir el servicio. Si la educación se sigue utilizando para mediar conflictos sociales, es previsible que esta situación no cambie y que la asignación de los recursos no favorezca a las zonas rurales y de los adultos no escolarizados. La agudización de la crisis económica, la reciente baja de las materias primas y los compromisos contraídos por el pago de la deuda externa seguramente determinarán una mayor restricción del gasto público, con la consiguiente disminución de recursos que afectará a todo el sistema de educación para adultos.

3.3.2. Distribución del gasto al interior del sistema de educación para adultos

En medio de este panorama de crisis financiera generalizada, -

dentro del sistema de educación para adultos (y por ende también en la EBA) los proyectos innovadores están en desventaja con respecto a los programas establecidos de cobertura amplia. Si en algún momento hay que decidir en donde aplicar una restricción, será seguramente el proyecto experimental el que sufra primero las consecuencias. En el encuentro de Pátzcuaro se hizo un interesante señalamiento alrededor de esta priorización:

"La experiencia histórica de América Latina enseña que - las administraciones estatales de educación de adultos con acento burocrático se resisten a las innovaciones. En esta visión todo aquello que tenga que ver con la investigación es considerado como una pérdida de tiempo, como una exquisitez académica de lujo dentro de una situación de pobreza. Lo evidente es que una administración con vocación burocratizante no tiene una clara percepción del sentido y alcances de las innovaciones, como uno de los procesos de vanguardia que inciden en el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la educación de adultos" (Picón, 1986:39).

Este contexto desfavorable obliga al desarrollo de la imaginación creadora y de estrategias pragmáticas que orienten los contenidos educativos hacia la resolución de problemáticas relevantes para los grupos, cuidando especialmente la atención al creciente sector informal de la economía. Los proyectos innovadores se enfrentan entonces al desafío de demostrar que sus contenidos provenientes de las necesidades de las bases y sus metodologías apoyadas en su experiencia histórica pueden contribuir eficientemente al mejoramiento de la EBA.

3.4. Dimensión Política

Entendiendo a la política en un sentido amplio como "la actividad de los que rigen o aspiran a regir los asuntos públicos" (diccionario de la Real Academia), es evidente que es en esta dimensión donde se encuentran los mayores problemas en la relación proyectos innovadores-sistema generalizado de EBA, destacando principalmente dos cuestiones: en primer lugar, la descentralización y desconcentración de las tareas fundamentales, ligado al control del servicio por parte de la población;

en segundo lugar, y esto es decisivo, los proyectos sociales que subyacen tras los proyectos educativos son radicalmente diferentes; aún más: sin temor a exagerar se podría afirmar que en última instancia son antagónicos.

3.4.1. Descentralización educativa

Si bien en el plano normativo se suiere que las entidades federativas deberán hacerse cargo de la acción educativa en sus respectivas jurisdicciones, en la práctica la descentralización se reduce casi exclusivamente al ámbito administrativo. La disminución del poder central y su consiguiente delegación en las entidades federativas es de hecho uno de los núcleos conflictivos más debatidos en el continente desde la época colonial. Tomando en cuenta lo expresado anteriormente sobre las posibilidades de la escala regional para garantizar el control y el impacto de las experiencias innovadoras y de una EBA alternativa, se vislumbra como deseable impulsar y profundizar los procesos descentralizadores para la paulatina construcción de una educación que deje de ser descentralizada, homogénea y única (oferta cerrada), en aras de una creciente diversificación y adaptación a los diferentes contextos.

Dentro del proceso de descentralización se identifica otro núcleo problemático que cada día se debate con más insistencia en los círculos políticos mexicanos y latinoamericanos, y que en EEUU y Europa ha originado no pocos movimientos sociales de envergadura. Se trata de la responsabilidad social del Estado ante la sociedad civil. Mientras la educación no se entienda como un servicio (al igual que otros) que la sociedad delega en sus representantes, mientras no se tome conciencia de que la mayor parte de los recursos provienen de las aportaciones de los contribuyentes, y mientras no se asuma que el acceso a este servicio no es una dádiva sino un derecho inalienable, la concentración del poder omnímodo sobre los lineamientos y la operación de la política educativa seguirá aumentando y las posibilidades de una auténtica descentralización de este poder -

seguirán siendo limitadas. En este sentido se observa que en muy contadas ocasiones la sociedad civil pide cuentas sobre los beneficios reales que el servicio educativo brinda a la población y quizás no se piden cuentas porque se da por su puesto que la educación brinda aprendizajes. Entonces cabe preguntar ¿qué tipo de aprendizajes? ¿con qué calidad? ¿con qué utilidad? ¿con qué eficacia? o interrogantes más globales: ¿se aprende más dentro o fuera del sistema educativo? En otras palabras, la descentralización no sólo se limita a la desconcentración del poder en términos geográficos, sino que incluye también a la manifestación de la opinión y al ejercicio del control por parte de la clientela en particular y de la sociedad civil en general.

3.4.2. Proyecto social

Hemos dejado intencionalmente para el final al quizás principal punto conflictivo entre los proyectos innovadores y el sistema de Educación Básica para Adultos. Ya dijimos que en general las experiencias innovadoras se inscriben dentro del marco de la educación popular, y que por ello se proponen el fortalecimiento del poder político y social de los sectores marginados. La hipótesis más aceptada en torno a este tópico es que la administración oficial obstaculiza la generalización de este tipo de experiencias porque en ese caso se tornarían peligrosas para el orden social vigente. Es frecuente considerar como inofensivo a un proyecto de cobertura limitada, aunque su discurso y sus acciones sean de carácter reivindicativo o transformador. El carácter de inofensivo no está dado por su accionar, sino por sus dimensiones. Por ello, un salto de escenario brindaría a estos proyectos la posibilidad de proyectarse a otros campos de la actividad nacional, con lo cual sus potencialidades transformadoras crecerían enormemente (Pérez y Schugurensky, 1986).

Esta consideración reconoce el carácter político de la EBA, y pone sobre el tapete la pregunta sobre quién define lo que

es básico, lo cual nos remite a las correlaciones de fuerza al interior de la sociedad. En el contexto de una futura reformu lación de la EBA, no debe olvidarse que si bien existen contra dicciones entre los proyectos de EP y de EBA, también hay sufi cientes puntos de coincidencia como para aglutinar esfuerzos en torno a objetivos comunes aunque sea a corto y mediano plazo. Para tratar de sintetizar esta situación diremos que el problema de fondo fue expresado por Cámara (1982) en los si- guientes términos: "si el problema es de redefinición, deben preguntarse dos cosas: ¿Quién decide? y ¿Con qué cri terios de cide?".

V. A MODO DE CONCLUSION: LAS EXPERIENCIAS INNOVADORAS Y SUS DE
RIVACIONES PARA LA EBA DEL FUTURO.

Las consideraciones diagnósticas expresadas en los capítulos II y III indican la pertinencia de generar reformulaciones de forma y de fondo a una EBA que ha quedado rezagada con respecto a las nuevas teorías pedagógicas y al actual momento histórico-social de nuestros países. Las cifras allí expuestas parecen advertir que el certificado, aun cuando tiene un valor indiscutible para fines laborales o propedéuticos, no es estímulo suficiente para atraer a millones de adultos, y que los bajos índices de atracción y retención se correlacionan con la relevancia de los contenidos.

Las tendencias señaladas en el capítulo IV anuncian el rumbo que están tomando las Experiencias Alternativas, y en ellas se configurán algunos de los rasgos que probablemente deberá incluir el futuro sistema de educación básica para adultos.

Finalmente, los núcleos problemáticos indicados en las páginas anteriores constituyen un aviso sobre las potencialidades de con juntar esfuerzos y las posibles reticencias y obstáculos que se interpondrán en el cambio hacia la generalización de los proyectos micro y la redefinición de la EBA.

A modo de síntesis y conclusión, a continuación se encontrarán una serie de propuestas concretas que se derivan de las enseñanzas aportadas por las experiencias innovadoras, y que pueden servir de fuente para una redefinición de la Educación Básica para Adultos.

En primer lugar se exponen algunas propuestas de carácter más estratégico, y se finaliza con tres proposiciones de tipo operativo para la configuración de la EBA contemplando tanto el plazo como el mediato.

1. Aspectos Estratégicos

1.1. Con respecto a la conceptualización de la EBA

1.1.1. Proponemos relativizar la actual definición de la EBA que enfatiza el aspecto cuantitativo y hace referencia a años de escolaridad, complementándola por una concepción de la básica que tome en cuenta el mínimo necesario de conocimientos y habilidades para el acceso a niveles superiores y para la resolución de situaciones vitales.

1.1.2. Proponemos concebir a la EBA como un núcleo de identidad nacional. Este núcleo de cohesión debería surgir de mecanismos democráticos y participativos de concertación nacional que permitan generar el cuadro de necesidades y demandas de los diferentes grupos poblacionales y analizar la viabilidad de respuesta a las mismas.

1.1.3. Proponemos que, profundizando las políticas de descentralización, este núcleo o tronco común contemple espacios para la diversificación y regionalización.

1.1.4. Proponemos que este mínimo sea legitimado por el sistema educativo a través de un sistema flexible de acreditación y certificación, dándole un reconocimiento social al conjunto de aprendizajes adquiridos por vías no formales e informales.

1.1.5. Proponemos que se asuma la necesidad de disminuir la demanda potencial de la EBA a través del aumento de los índices de retención en la escolaridad básica, atacando los factores exógenos (pero sobre todo los endógenos) que originan la deserción.

1.2. Con respecto al marco normativo de la EBA

1.2.1. Proponemos que se relativice la relación de equivalen-

cia que tiene la EBA con respecto a la educación básica formal.

1.2.2. Vinculado a lo anterior, proponemos que se analice la pertinencia de la enseñanza del inglés a adultos campesinos e indígenas.

1.2.3. Se propone modificar el artículo 2° de la Ley Nacional de Educación, entendiendo por adulto no sólo a los mayores de 15 años sino a toda persona no escolarizada que requiera de un servicio educativo, independientemente de su edad.

Para el caso de México "no escolarizada" se puede definir operativamente como "inferior a secundaria concluida", y el término "servicio educativo" no implica necesariamente la indispensabilidad de una certificación propedéutica.

1.2.4. Se propone la creación de un órgano rector de la educación básica para adultos que tenga la capacidad de coordinar y articular los esfuerzos que desarrollan las distintas agencias estatales y privadas, y de estimular la interdisciplinariedad.

1.2.5. Se propone estimular el papel social de la escuela como eje articulador de programas comunitarios.

1.3. Con respecto a los docentes:

1.3.1. Proponemos que se estimule la profesionalización del educador de adultos, de tal manera que se garantice su estabilidad y se elimine la constante rotación.

1.3.2. Proponemos que se profundice la formación del educador de adultos, y que se acompañe de una constante capacitación en servicio que armonice adecuadamente la teoría y la práctica.

1.4. Con respecto al curriculum

1.4.1. Se propone estructurar el curriculum no como un conjunto de disciplinas temáticas sino en términos de tareas y proyectos relevantes para los sectores poblacionales mayoritarios, propiciando la confrontación dialógica de la situación de aprendizaje con el entorno del sujeto.

1.4.2. Se propone reducir la atención prioritaria a los contenidos, brindándole también un valor importante a los aspectos metodológicos que rescaten las experiencias de los adultos y que promuevan la generación de procesos y productos por sobre la acumulación desarticulada de datos y la ejecución de mecanismos estereotipados.

1.4.3. Proponemos abrir la actual oferta cerrada de aprendizajes, brindando diferentes alternativas que respondan a las diversas expectativas de los usuarios. Debido a la importancia que le adjudicamos a esta propuesta, consideramos conveniente desarrollarla a continuación con mayor amplitud, exponiendo algunas de sus posibles líneas de acción.

2. Aspectos Operativos

Si la eficacia se encuentra estrechamente relacionada con la relevancia, una educación básica para adultos que desee aumentar sus niveles de atracción y retención deberá reformular sus contenidos a partir de las necesidades y demandas de los adultos. Cabe señalar aquí que las primeras pueden ser diferentes de las segundas, pues no siempre la necesidad coincide con la percepción que se tenga de la misma.

Esto implica realizar diagnósticos participativos donde los diferentes actores involucrados (gobierno federal, estatal y municipal; docentes y promotores; agrupaciones empresariales y sindicales; organizaciones políticas, productivas y comunitarias; usuarios reales y potenciales del servicio, etc) expliciten su concepción de educación básica y definan desde

su perspectiva- cuál debería ser el mínimo básico, en el contexto de los mecanismos de concertación nacional mencionados en 1.1.2.

Posteriormente estas propuestas deberán organizarse, dándole - prioridad a las expresadas por los adultos y a las más recurrentes y procurando conciliar los principios y políticas del Estado con las demandas de los diferentes grupos sociales, pero inclinando la balanza a favor de los intereses de las grandes mayorías.

El diagnóstico no sólo debería cubrir las características del - "mínimo" en términos de contenidos, sino también las estrategias de acceso a los mismos.

Entre otras cosas, el "mínimo" propiciaría situaciones de aprendizaje que contribuyan a desarrollar las capacidades intelectuales (englobadas en el concepto "aprender a aprender" y a acceder a la información"), el espíritu crítico y la organización, según el nivel requerido por cada individuo o grupo.

Tomando en cuenta esta base común, se podría responder a las expectativas de los adultos ofreciendo tres tipos de programas.

2.1. Programa de Aprendizajes Básicos

El primero estaría destinado a aquellos sujetos cuyo interés - central no es el diploma, sino exclusivamente el aprendizaje de habilidades elementales como la lectoescritura y el cálculo. Este grupo está mayoritariamente conformado por amas de casa que desean ayudar a sus hijos en las tareas escolares y - por campesinos que no piensan migrar a las ciudades en busca - de trabajo. Se podrían incluir también temas de interés general y capacitación para oficios no calificados y para el mejoramiento del nivel de vida.

2.2. Programa de Equivalencia a la Educación Básica Formal

El segundo programa respondería a la demanda de jóvenes que ha

yan abandonado recientemente sus estudios formales y desean retomarlos para continuar cursando niveles superiores. Los contenidos podrían ser equivalentes a la educación básica escolarizada, aunque la estrategia de enseñanza-aprendizaje (tiempos, espacios, ritmos, contenidos, metodología, textos, evaluación, etc) debería adecuarse a las características del adulto. Este servicio no diferiría sustancialmente de la EBA que opera en la actualidad, pues ésta tiene dos objetivos claramente definidos: ofrecer una alternativa factible de continuidad educativa a los recién alfabetizados, y atender a todos los adultos que demanden iniciar o concluir su educación primaria o secundaria (INEA, 1986). Esta modalidad continuaría satisfaciendo el requerimiento de muchos adultos interesados casi exclusivamente en concluir sus estudios formales. Sin embargo, sería conveniente que fuera despojándose gradualmente de algunos de sus rasgos no deseables, como el autoritarismo, como la indiferenciación a la sobrevaloración del credencialismo.

2.3. Programa basado en las necesidades e intereses de los usuarios. Cinco fórmulas de transición

El tercer tipo de programa procuraría responder a la demanda de los millones de usuarios potenciales que no participan en estos momentos en la EBA por no percibir la utilidad o los beneficios de la misma. En este caso la propuesta es más ambiciosa, pues consiste en la reestructuración total del currículum, eliminando el actual sistema de grados y niveles, y reubicando el contenido de las cuatro áreas de tal manera que ayuden a investigar y resolver problemas típicos de diferentes grupos poblacionales. Es aquí donde se observa con mayor claridad la función y el sentido de los diagnósticos participativos ya mencionados, para los cuales no habría que partir de cero: existen avances que constan en los reportes de muchas investigaciones cuyos resultados han sido ignorados o insuficientemente aprovechados.

Esta tercer modalidad del servicio tendría como sujeto de atención preferencial a los grupos organizados, propiciando que és-

tos retomaran el "Mínimo Nacional" y que a partir de allí pudieran generar su "Máximo Local" elevando sus niveles de conciencia y de control sobre los procesos productivos, y accediendo al saber universal sistematizado desde su propia necesidad.

La posibilidad de que cada grupo social del país defina "su" propio mínimo no se considera factible en esta propuesta, a menos que cambiara radicalmente el actual concepto de Estado y Nación. Sin embargo, debe considerarse que el "mínimo" no tiene validez eterna, y que sería no sólo legítimo sino también positivo como ejercicio democrático la participación de los ciudadanos en la reformulación del mismo.

Por una serie de dificultades, algunas de las cuales se esbozaron en el capítulo anterior, una redefinición total de la EBA se perfila como poco posible para el corto plazo. Por ello pueden utilizarse algunas fórmulas de transición que enunciaremos secuencialmente en función del grado de transformación implicado.

2.3.1. Integración horizontal y vertical del currículum actual.

La primera fórmula es quizás la menos ambiciosa, pero la más factible a corto plazo. Se trata de una solución intracurricular, relacionado horizontal y verticalmente los contenidos de las cuatro áreas y los tres niveles.

En este sentido ya existen antecedentes en la educación básica formal: la SEP elaboró un texto globalizado para 1° y 2° año de primaria, vinculando horizontalmente los contenidos de las diferentes áreas; el Consejo Nacional de Fomento Educativo, por su parte, le propone al instructor comunitario que utilice los textos de 1° y 4° grado señalándole para cada actividad las páginas a las que puede remitirse en cada texto, en un interesante intento de integración vertical por áreas (CONAFE, 1982).

2.3.2. Eliminación de contenidos superfluos y acreditación de conocimientos preexistentes

Una segunda fórmula de transición podría consistir en reducir el contenido de los 24 textos que actualmente se utilizan como base del currículum de primaria y secundaria, eliminando lo superfluo y conservando lo realmente indispensable o importante para los adultos. Uno de los criterios para detectar esto último podría consistir en una observación sistemática y participante de lo que utilizan o recuerdan después de un cierto tiempo los egresados de la EBA.

También sería conveniente reconocer el saber social existente, certificando los conocimientos y habilidades que los adultos han adquirido por vías extraescolares, aún cuando no forman parte del actual plan de estudios de educación básica.

2.3.3. Incorporación de un área "quinta"

Otra fórmula sugerida por el INEA en México y aplicada por MOBREAL en Brasil consiste en conservar el currículum actual, e incorporarle un "menú" de talleres que respondan a las necesidades e intereses de los adultos (área "técnica", "quinta", de "resolución de problemas" o "de la vida cotidiana") coexistiendo entonces un currículum universal y otro diversificado. Si bien se podría normar la obligatoriedad de cursar uno o más talleres en el transcurso de cada ciclo, la elección de los mismos tendría un carácter optativo.

Los talleres se podrían agrupar en los ocho módulos propuestos por el CEE al INEA (CEE, 1985)* o de la manera que se considere más conveniente.

La oferta de un "menú" amplio facilitaría la regionalización y diversificación, de los contenidos, pues se contemplan los me-

* Producción, Comercialización, Trabajo, Consumo, Salud, Vivienda, Servicios y Vida Comunitaria.

canismos para que cada grupo escoja, adapte o genere el taller que satisfaga sus necesidades.

La idea es que el contenido de esta nueva área se articule progresivamente con los de las otras cuatro, de tal manera que a mediano plazo se logre que los elementos teóricos funcionen como herramientas para la acción y que el "plus" del comienzo se convierta en el eje del curriculum.

2.3.4. Educación Básica Laboral

Otra fórmula procuraría estrechar la relación entre EBA, trabajo y empleo, vinculando a las instituciones educativas con los centros de capacitación y las agrupaciones empresariales. Este programa, que podría denominarse "educación básica laboral", estaría destinado preferencialmente a la población económicamente activa, comprendida por todos los que trabajan o buscan trabajo, y tendría por tanto un carácter más terminal que propedéutico. Se podría experimentar localmente con un curriculum "piloto" alternativo al actual que certifique el dominio de habilidades y conocimientos generales, pero fundamentalmente la capacidad para desempeñar un oficio determinado.

La implantación de este sistema generaría tres tipos de efectos: En primer lugar, reflejaría en un Plan de Estudios la relación escuela-empresa-desarrollo regional. Además, se fomentaría el reconocimiento social de aprendizajes adquiridos en el trabajo cotidiano o en cursos de capacitación de tal manera que el certificado avale efectivamente destrezas existentes. Finalmente, se propiciaría que el sector patronal utilice mecanismos de contratación de personal más objetivos que los actuales, contribuyendo a racionalizar el ingreso al mercado de trabajo.

Dentro de su programa de educación comunitaria, el INEA ofrece a los usuarios de educación básica el servicio de capacitación tecnológica, donde se imparten conocimientos que propician el desarrollo de habilidades orientadas a la satisfacción de necesidades de consumo y de capacitación tecnológica básica. Dicha

capacitación se implanta a través de cursos que, en promedio, duran 60 horas y atienden a 16 alumnos.

Asimismo, en el programa de alfabetización que opera este Instituto se procura vincular el uso del alfabeto con cursos dirigidos al mejoramiento de las condiciones de vida, tales como economía doméstica, corte y confección, conservación de alimentos, artesanías, etc.

Estas dos acciones constituyen un gran avance en la dirección señalada por esta propuesta de transición, quedando pendiente la instrumentación de mecanismos normativos y operativos de coordinación entre la capacitación y el mercado de trabajo.

2.3.5. Colectivos de investigación científico-tecnológica - (intereducación)

Finalmente, una quinta vía de transición puede consistir en integrar colectivos de investigación científica-tecnológica que conjunten los esfuerzos mancomunados del docente o asesor de la EBA, la organización comunitaria, los centros de investigación y educación superior que trabajen sobre la problemática priorizada por el grupo, y la institución gubernamental cuyos planes y programas corresponden a esa problemática (Secretaría de Salud, Agricultura, Pesca, Ecología, Trabajo, etc).

Estas acciones deberían encaminarse a delegar en las organizaciones de base las decisiones relativas a la gestión, ejecución y evaluación del proceso educativo, y permitirían que los institutos de investigación, las universidades y las dependencias oficiales coordinen sus esfuerzos respondiendo a problemas reales, intercambiando conocimientos y experiencias con quienes los padecen.

Esta estrategia procura complementar las dos anteriores, dándole un carácter menos formal a la tercera (que seguía contemplando la actual estructura curricular) y formalizando a la cuarta (al asumir realísta^{mente} el carácter propedéutico de la

EBA, pero sin excluir la posibilidad de opciones terminales).

En un principio el curriculum partiría de acuerdos puntuales u orgánicos basados en la buena voluntad de las partes. La relación con la EBA se limitaría al ingenio y la creatividad de cada docente, siendo recomendable la asesoría y supervisión de las autoridades educativas. De todas maneras, la meta de estos colectivos será pasar de la resolución de problemas sentidos al diseño e implantación de proyectos y a la operación de servicios de mayor alcance que involucren la participación de grupos populares cada vez más amplios.

Con el propósito de exponer en forma conjunta las tres modalidades propuestas en este inciso se presenta a continuación un cuadro-resumen que intenta sintetizar sus principales características agrupándolas en ocho grandes variables: perfil del demandante, expectativas del mismo, objetivos generales, sujeto de atención preferencial, estrategia didáctica, contenidos generales, acreditación, y responsable de la ejecución del programa.

CARACTERISTICAS	MODALIDAD 1	MODALIDAD 2	MODALIDAD 3
Perfil general del demandante.	Amas de casa; campesinos.	Jóvenes urbanos o próximos a migrar. Recientes desertores del sistema formal.	El resto de los adultos.
Expectativas	Conocimientos generales, ayuda a hijos, mejoramiento en el trabajo, superación personal, etc.	Certificado con fines laborales o propedéuticos.	Satisfacción de necesidades e intereses, capacitación para el trabajo, y en algunos casos certificado.

cont...

Objetivos generales.	Propiciar aprendizajes que ayuden a superarse y a realizar los trámites más frecuentes - (cartas, cuentas, solicitudes, créditos, etc.)	Compensar, dar una segunda oportunidad responsable a un derecho constitucional, atender a todos los adultos que demanden iniciar o concluir su educación primaria y secundaria.	Mejoramiento del nivel de vida, de conciencia y de organización, apuntando a la transformación social y a la búsqueda de la justicia.
Sujeto de atención preferencial.	Individual; grupal.	Individual.	Familias; organizaciones sindicales y comunitarias.
Estrategia didáctica.	Círculo de estudio, escolarización.	Autodidactismo; - escolarización.	Círculo de estudio; talleres de trabajo.
Contenidos generales.	Habilidades básicas (lectoescritura, - cálculo, etc); temas de cultura nacional y de interés general. Capacitación para el trabajo y el mejoramiento del nivel de vida.	Equivalentes a la educación básica formal (las 4 - áreas que se imparten en la actualidad).	Corto plazo: conservación de las 4 áreas; diseño y experimentación de las fórmulas de transición. Mediano plazo: - consolidación de las fórmulas de transición. Largo plazo: reestructuración total del currículum por problemas y proyectos.
Acreditación.	Diploma de asistencia (no propedéutico).	Certificado de grado y nivel (propedéutico).	Certificado de grado y nivel y/o diploma de asistencia: a un taller y/o certificado que avale habilidad u oficio.

cont...

Responsable de la ejecución.	Asesor (INEA) Docente (SEP).	Asesor (INEA) Docente (SEP).	Equipo integrado por: 1) docente o asesor; 2) experto o conocedor; 3) representante de la organización comunitaria; 4) institución oficial del área o sector.
------------------------------	------------------------------	------------------------------	---

Volvemos a repetir que éstas son sólo algunas propuestas de carácter tentativo cuyo grado de validez y factibilidad deberá necesariamente someterse a la discusión amplia y al debate crítico. Mientras tanto, se constituye como desafío ineludible la profundización de los verdaderos procesos de innovación y cambio, en la perspectiva de una transformación estructural del sistema de educación básica para adultos.

El reto está planteado. Los educadores y los adultos marginados de América Latina necesitan nuevas respuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AEBLI, HANS. Una didáctica basada en la pedagogía de Jean Piaget. Buenos Aires, Kapelusz, 1976.
- AGUAYO SPENCER, RAFAEL. Don Vasco de Quiroga. Documentos. Acción Moderna Mercantil. México, 1970.
- AGUILAR, RUBEN y BARQUERA, H. Freire: una síntesis de lo que propone y una perspectiva, en Pablo Latapi y A. Castillo (comp) Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina. México, CREFAL, 1985, pp. 66-92.
- ALVAREZ, ISAIAS. Un modelo alternativo de educación básica para los sectores marginados. CREFAL, 1986, mimeo.
- BARQUERA, HUMBERTO, et al. Las principales propuestas pedagógicas en América Latina. CREFAL, 1985.
- BARREIRO, JULIO. Educación popular y proceso de concientización. Siglo XXI, México, 1974.
- BOWLES, SAMUEL y GINTIS, H. Schooling in Capitalist America. Nueva York, Basic Books, 1976.
- BROCCOLI, ANGELO. Ideología y educación. México, Nueva Imagen, 1984.
- BROOKE, NIGEL. Actitud de los empleadores mexicanos respecto a la educación. Un test de la teoría del capital humano? Revista del Centro de Estudios Educativos No. 4, 1978.
- CAMARA, GABRIEL. Impacto y relevancia de la educación básica. GEFE-CEE, 1983.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. Educación popular en América Latina. Avance o retroceso? CEE, 1982.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. Bases para la Incorporación de Contenidos Tecnológicos al Currículum de Educación Básica para Adultos. En Revista Educación de Adultos No. 3, Vol. 3, INEA, 1986.
- CREFAL. Informe Final del Encuentro Nacional sobre la Situación Actual, Experiencias Innovadoras y Prospectiva de la Educación Básica para Adultos. CREFAL, 1986.
- CREFAL. Ley Federal de Educación y Ley Nacional de Educación para Adultos. México, CREFAL, 1977.

- CIDE
Una dimensión política de la educación. Entrevista a Paulo Freire, en Cuadernos de Educación No. 26. Santiago de Chile, 1972.
- CONAFE
Manual del Instructor Comunitario. Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1982.
- CORRO, FROYLAN
Taller Integral de Carpintería. CREFAL, 1986 (mimeo).
- COSIO VILLEGAS, DANIEL, et al.
Historia Moderna de México. México-Buenos Aires, 1973.
- CHAPARRO, FELIX, DE LELLA, C. y EZCURRA, A.
Actitudes, necesidades e intereses de los usuarios de la primaria intensiva para adultos. Informe final. INEA, México, 1984.
- DE ANDA, MARIA LUISA
Panorama de la educación de adultos: el caso de México. Centro de Estudios Educativos, 1983.
- DE LELLA, CAYETANO
Segregación y mitos en la PRIAD, en María L. de Anda (comp) Educación de Adultos: Nuevas dimensiones en el sector educativo. México, CEE, 1983.
- DIAZ, HUGO y ZUMIGA, L.
Situación de la Educación Básica y la Alfabetización en Centroamérica y Panamá. UNESCO, 1986.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL
Didáctica y Curriculum. Nuevomar, México, 1984.
- DIAZ BORDENAVE, JUAN
Las nuevas pedagogías y tecnologías de la comunicación. CIID, 1976.
- DINDRIKSSON, AXEL.
La universidad en la incertidumbre. Unomásuno (sección Sábado), 17 de enero de 1987.
- DURAN, FRAY DIEGO
Historia de las Indias de Nueva España e Islas de Tierra Firme. México, Editora Nacional, 1951.
- FLORES, GUSTAVO.
Analfabetismo y Alfabetización en México 1960-85. y perspectivas para 1990. Diagnóstico y Análisis. México, 1986. Mimeo.
- FREIRE, PAULO
La Educación como Práctica de la Libertad. Siglo XXI, México, 1978.
- FURTER, PIERRE
Educação e vida; uma contribuicao a definicao de educacao permanente. Petrópolis, Brasil, Editora Vozes, 1966.
- GAJARDO, MARCELA
Teoría y Práctica de la Educación Popular. CREFAL, 1985.

BALLARDO, IGNACIO y
CUELLAR, O.

Evaluación del Programa Nacional de Alfabetización. Síntesis de problemas y alternativas. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos No. 1, 1985, pp. 95-108.

GARCIA HUIDOBRO, EDUARDO y MARTINIC, Sergio.

La Educación Popular en Chile Hoy. ECO, Santiago de Chile, 1983.

GOMEZ, VICTOR.

Educación y Estructura Económica: Marco Teórico y Estado del Arte de la Investigación en México. Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, 1981.

GONZALEZ CASANOVA, PABLO

La Crisis y el Curso de la Historia. Unomásuno, 30 de agosto de 1986.

HARPER, RABETTE, et al

Guizado Escola. Edit. Brasiliense, Rio de Janeiro, 1980.

HERREJON, CARLOS

Cinco Documentos sobre Don Vasco de Quiroga, 1945 (citado en "Vasco de Quiroga, Educador de Adultos". Colegio de Michoacán-CREFAL. México, 1984.

ILLICH, IVAN

La Sociedad Desescolarizada. Edit. Fosada, México, 1977.

INEA

Segundo Coloquio de Especialistas sobre Capacitación para el Trabajo y Educación Básica. Vivero Alto, UNAM. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1985.

INEA

Programa de Educación Básica. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1986.

INEA

Gaceta Estadística No. 1. Mayo de 1986.

INFANTE, ISABEL

Educación, Comunicación y Lenguaje. Centro de Estudios Educativos, 1983.

LA BELLE, THOMAS

Educación No Formal y Cambio Social en América Latina. Nueva Imagen, México, 1980.

LA BELLE, THOMAS

Non Formal Education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution? New York, Praeger, 1986.

LATAPI, PABLO

Análisis de un Sexenio de Educación en México, 1970-1976. Nueva Imagen, México, 1980.

LATAPI, PABLO

Una Aproximación Teórica para el Análisis de las Políticas de Educación de Adultos. Documento de trabajo de la Reunión Regional sobre Políticas de Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. OEA-PREDAL-CREFAL, México, 1986.

LAVIN, SONIA

Centros de Educación Básica Intensiva. Las Enseñanzas de una Experiencia Innovadora Cancelada. Centro de Estudios Educativos, 1986 (mimeo).

LEWIN, HELENA

Reflexiones sobre la educación de adultos como una práctica social del Estado, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos No. 3, Vol. XIV, México, CEE, 1984.

LOPEZ AUSTIN, ALFREDO

La Educación de los Antiguos Nahuas. SEP-El Caballito, 1985.

MALASSIS, L.

Agricultura y Proceso de Desarrollo. Ensayo de Orientación Pedagógica. Barcelona, UNESCO, 1973.

MARTINEZ RIZZO, FRANCISCO

Impacto de la Descentralización Educativa en la Superior en México, en: Memoria del Congreso Internacional de Educación Superior. Saltillo, U.A.N.E., 1985.

MC. GINN, NOEL, et al.

La asignación de recursos económicos en la educación pública en México. Un proceso técnico en un contexto político. México, Fundación Javier Barros Sierra, 1980.

MEAD, MARGARET.

Educación y Cultura. Paidós, Buenos Aires, 1952.

MENEGUZZI, LEONOR.

Reflexiones sobre una experiencia con adultos en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales. Ponencia presentada al Encuentro sobre Situación Actual, Experiencias Innovadoras y Prospectiva de la Educación Básica para Adultos. CREFAL, 1986.

MOEDA

Modelo de Educación Diversificada para Adultos. CREFAL, 1986. Mimeo.

MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS.

Factores Determinantes de la Eficiencia Interna de la Educación Básica para Adultos Autodidactas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos No. 1-2, 1984.

MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS

La descentralización educativa. Ponencia presentada en el Coloquio sobre el estado actual de la educación en México. México, CEE, 1986.

OCHOA, JORGE y GARCIA H.,
JUAN E.

Tendencias de la investigación de adultos y educación no formal en América Latina, en Carlos A. Torres (comp.) Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina. México, CEE, 1982, pp. 427-462.

PAIVA, VANILDA

Educación permanente: I. Ideología educativa o necesidad económico-social? II. Producción capitalista y calificación de la fuerza de trabajo, en Carlos A. Torres (comp) Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina. CEE, 1982, pp. 139-200.

PERESSON, MARIO et al.

Educación popular y alfabetización en América Latina. Bogotá, Dimensión Educativa, 1983

PEREZ, JORGE y SCHUGU
RENSKY, DANIEL.

El problema de la generalización de los proyectos de Educación Popular. En: Revista Foro Universitario No. 67, junio de 1986.

PESCADOR, JOSE ANGEL

Hacia una Reconceptualización de la Educación Funcional. En: Educación de Adultos: Nuevas Dimensiones en el Sector Educativo. CEE, 1983.

PICDN, CESAR.

Estrategia Principal y Estrategias Intermedias de Educación de Adultos en América Latina, en la perspectiva de la participación estatal. CREFAL, 1986. Mimeo.

PICON, CESAR.

Educación No Formal de Adultos Campesinos. CREFAL, 1985.

PONCE, ANIBAL.

Educación y Lucha de Clases. Ediciones de Cultura Popular. México, 1977.

PRAWDA, JUAN.

Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México. Grijalbo, México, 1985.

PROST, ANTOINE.

L'enseignant en France de 1800 a 1967. Armand Colin, 1968.

PUIGROS, ADRIANA.

La Educación Popular en América Latina. Nueva Imagen, México, 1984.

RAMA, GERMAN W.

Educación y sociedad en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1980.

REIMER, EVERETT

La escuela ha muerto. Barcelona, Barral, 1976.

RICHARDS, HOWARD.

La Evaluación de la Acción Cultural. CIDE, Santiago de Chile, 1985.

- RODRIGUEZ BRANDAO, CARLOS
Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina. México, CREFAL, 1985, pp. 39-65.
- RODRIGUEZ FUENZALIDA, EUGENIO, et al.
Investigación Diagnóstica sobre la Escuela Básica y Media Humanístico científica de Adultos en el Sistema Nacional de Educación. Pontificia Universidad de Chile, 1986.
- SALGADO, JULIO.
La Alfabetización y la Post-Alfabetización en la Perspectiva de Eventos Internacionales. CREFAL, 1984.
- SAMEK, E.
Derecho de los Trabajadores al Estudio, Organización del Trabajo e Institución Escolar, en: Educación y Clase Obrera. Nueva Imagen, 1978.
- SCHMELKES, SYLVIA
La educación rural en el capitalismo dependiente, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos No 3, Vol. 10, México, 1980, pp. 29-52.
- SCHUGURENSKY, DANIEL et al.
Diagnóstico Exploratorio del Funcionamiento de los Centros de Educación Básica para Adultos en el Estado de Michoacán. CREFAL, 1986.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
Programa nacional de educación básica para adultos. Servicios y proyectos de la Dirección General de Educación para Adultos. México, 1980.
- TORRES, ANA MARIA
Nicaragua. Revolución Popular, Educación Popular. México, Edit. Línea, 1985.
- TORRES, CARLOS A.
Educación para Adultos y Prácticas Nacionales. Algunas Reflexiones sobre el Sistema Nacional de Educación para Adultos en México, 1976-1981. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos No. 1, 1985. pp. 13-42.
- UNESCO
Jeunesse et education de base. Paris, UNESCO, 1954.
- UNESCO
19a. Conferencia General de la UNESCO. Nairobi, 1976. Recomendación Relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos. UNESCO, Paris, 1977.
- VAUGHAM, MARY KAY.
Estado, Clases Sociales y Educación en México. SEP Ochentas-FCE. México, 1982.
- VAZQUEZ, JOSEFINA.
El Pensamiento Renacentista Español y los Orígenes de la Educación Novohispana. En: Ensayos sobre Historia de la Educación en México. El Colegio de México, 1981.

WEBER, ANITA

A Propos de la Pedagogie du Project. Revista Educación Permanente No. 66. Université de Paris-Dauphine, 1982.

WERTHEIN, JORGE

La Búsqueda de Enfoques Adecuados para Relacionar la Educación de Adultos y el Trabajo. IICA, 1978.

ZIRES, OSCAR y RUBIO, M.

Por una Educación Básica Política de Adultos en el Contexto de la Crisis. CREFAL, 1986. Mimeo.