

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES - ACATLAN

U N A M

CONSIDERACIONES EN TORNO AL CAMPO DE ACCION PROFESIONAL DEL
PEDAGOGO EN EL AMBITO DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN MEXICO
(Tesis Profesional)
Licenciatura en Pedagogía

María de Jesús Solís Solís
febrero, 1993



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

I N D I C E

	PAG.
PROLOGO	1
MARCO DE REFERENCIA	5
CAP. I. CONSIDERACIONES GENERALES PARA EL ESTUDIO DEL CAMPO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO	25
1.1. Aspectos Teóricos.....	25
1.2. Principales tendencias en la formación del pedagogo y su campo de acción profesional.....	37
1.3. La educación de adultos como campo profesional para el pedagogo.....	53
CAP. II. MARCO HISTORICO DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN MEXICO	59
CAP. III. SITUACION ACTUAL DE LA EDUCACION DE ADULTOS Y EL PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION (1989- 1994)	92
3.1. Programas básicos.....	103
3.2. La educación de adultos en el marco de la modernización educativa.....	112
CAP. IV. EL CAMPO DE ACCION PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN LA EDUCACION DE ADULTOS.....	128

CONCLUSIONES..... 151

BIBLIOGRAFIA..... 157

ANEXOS 162

" La cultura es la verdad
que el pueblo debe saber,
para más nunca perder,
su amor a la libertad.

Que no se quede nadie sin
aprender...

...porque aprender a leer,
es aprender a vivir... "

Carlos Puebla

PROLOGO

Durante nuestra etapa de formación profesional dentro de la carrera de pedagogía en la E N E P - Acatlán, dos de las interrogantes que se mantuvieron vivas casi desde el inicio fueron: ¿para qué nos preparábamos? y ¿cuál es el espacio que estábamos llamados a ocupar al término de la licenciatura?

Si bien es cierto que en el "perfil profesional de la carrera"* se da una respuesta a estos cuestionamientos, ésta se presenta como una aproximación general y sólo cobra sentido en la medida en que nos empapamos de los diversos saberes que conforman la problemática educativa, pero, además, y de manera primordial, cuando nos enfrentamos al mercado de trabajo con la paradoja de cómo nos ven quienes requieren nuestros servicios, y cómo nos vemos nosotros mismos.

El haber tenido la oportunidad de laborar formalmente en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (I N E A), y luego, asesorando grupos de Educación Básica

* Coordinación del programa de Pedagogía, Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía, ENEP-Acatlán, UNAM, 1986

incorporados a los programas de dicha institución oficial, nos permitió tener un contacto más cercano con la realidad cotidiana, con la forma en que, desde el Estado, se percibe y trata de abordar el problema permanente del rezago educativo a escala nacional; las estrategias, métodos y prácticas que, desde nuestro particular punto de vista, más que contribuir a la solución de los problemas, los ahondan al carecer de una reflexión crítica sustentada en fundamentos sólidos de la práctica educativa y de una valoración justa de la situación en que vive el sector social en el que se pretende incidir.

Las actividades realizadas en el I N E A nos dejaron la impresión de que nuestro trabajo profesional fue subutilizado, de que la aportación pudo ser de mayor relevancia si no fuera por el desconocimiento de las posibilidades de aquello que los pedagogos pueden ofrecer y realizar, reduciendo su labor a la de un trabajo administrativo más dentro de la maraña burocrática del propio Instituto.

Tal situación, relacionada directamente con los cuestionamientos enunciados en un principio, nos creó la necesidad de profundizar sobre los aspectos que tienen que ver con el campo de acción profesional, destacar algunas consideraciones básicas que permitan a aquellos que abrazan esta profesión un acercamiento a sus posibilidades de acción dentro de un sector determinado y la alternativa de poder extenderlas, con sus singularidades, a otros ámbitos de la

educación.

Este trabajo se presenta como el resultado de un primer contacto con la problemática y se plantea como objetivo rescatar la importancia de la participación del pedagogo en el ámbito de la educación de adultos, tomando en cuenta las características particulares de esta modalidad educativa, y los alcances y limitaciones de las acciones gubernamentales emprendidas en este terreno, revisando sus antecedentes y centrando nuestro interés a partir de su institucionalización.

Para tal efecto se diseñó la siguiente secuencia de investigación: Inicialmente, se revisaron los antecedentes de la pedagogía como disciplina profesional dentro de la Universidad Nacional, las necesidades que dieron origen a su formación, su trayectoria institucional, todo ello con el fin de recuperar algunos elementos que nos ayudaran a entender el modelo curricular establecido en 1984 en la E N E P - Acatlán, los aspectos que influyeron en la definición de sus características y particularidades, y su correspondencia con el campo de acción profesional para él determinado.

En segunda instancia, se hizo un recuento somero del camino recorrido por la educación para adultos en México, los diferentes enfoques que la llevaron a transitar desde formas incipientes de organización local, sin un cuerpo organizativo propio, hasta su institucionalización a principios de los ochenta, con estrategias y metodologías

definidas, que sin embargo, no alcanzan aún a cumplir sus objetivos por razones varias que son comentadas en diversos pasajes del presente trabajo.

Por último, intentamos hacer coincidir ambos aspectos, es decir, se realizaron algunos apuntes que buscaron una determinación más diáfana en torno al campo de acción profesional del pedagogo, en el ámbito de la educación para adultos en nuestro país, en lo cual no se deja de reconocer la complejidad intrínseca de definir un espacio de acción profesional en los días que corren, sobre todo por la fragmentación del conocimiento y la aparente superposición de las diferentes disciplinas científicas, al mismo tiempo, poder insertarlo en la realidad social actual, con todas las valoraciones políticas que ello implica.

Con el desarrollo mencionado, creemos que este trabajo cumple en buena medida los objetivos que le dieron origen, reafirmando la relevancia y la contemporaneidad del tema tratado, ya que la definición de ámbitos y prácticas posibles es una necesidad constante para todo profesional que sienta el imperativo de avanzar cada día más en su formación buscando que su trabajo no se pierda en acciones vacías de contenido.

Este escrito es un esfuerzo por resaltar algunos elementos sustantivos de la práctica pedagógica, su importancia y veracidad, a la vez que reconoce y revalora las posibilidades del quehacer que día a día realizamos los profesionales de la pedagogía.

M A R C O D E R E F E R E N C I A

El campo de acción profesional del pedagogo y su práctica en un ámbito determinado es difícil de concretizar dado que la educación, como todo proceso social, se ubica en un contexto político, económico y cultural. Es decir, la educación, objeto de estudio de la pedagogía, es un fenómeno social determinado por una estructura económica, jurídico-política, cultural e ideológica, de la cual forma parte al tiempo que contribuye a su definición. Adriana Puigros señala que

El carácter determinante de los procesos económicosociales sólo se comprende teniendo en cuenta la relación dialéctica que existe entre ellos y los procesos ideológico-político-culturales. Este carácter determinante se expresa con los procesos educativos porque es desde el contexto de las particularidades económicosociales de la formación social, de donde surgen las necesidades referidas a la producción ideológico-social-técnica de la fuerza de trabajo. Pero esta determinancia no adquiere un sentido mecánico: la educación se constituye como una particularidad de la totalidad social concreta (...) manifestando, por lo tanto, la universalidad y la singularidad de los procesos sociales de los cuales forma parte, materializando la totalidad (abstracta) y mediatizando la singularidad (material-concreta)...(1)

(1) Adriana Puigros, *Imperialismo y educación en América Latina*, p. 30

Un campo de acción profesional para el pedagogo tendría que analizarse en dicho contexto dado que en él se ubica tanto la práctica que se ha de desarrollar como las alternativas existentes para ella.

En el presente trabajo nos proponemos realizar algunas consideraciones en torno a este campo de acción profesional, específicamente, en la situación actual de la educación de adultos en México, situación que se ha ido conformando a través de la historia, de la política de cada sexenio, ya que a lo largo del tiempo, el Estado ha fungido como instancia hegemónica de las directrices educativas en nuestro país.

Si en los distintos niveles la presencia del Estado ha sido notoria, en la educación para adultos es particularmente predominante, matizando su trayectoria, señalando objetivos y delimitando programas, tal es el espacio que se aborda en este trabajo, sin dejar de reconocer la existencia de experiencias alternativas cuyo propósito fundamental se orienta hacia la concientización y la participación política, y en donde el pedagogo también encuentra un espacio importante de acción profesional, pero que, dadas sus características y diversidad, requerirían de un análisis diferente al que aquí se presenta.

Nos interesa ubicar el campo de acción que el pedagogo, como profesional de la educación, encuentra a partir de los programas oficiales que se han establecido para el desarrollo de la educación de adultos en nuestro

país, analizando el carácter de estos programas, la relación que guardan con el resto del sistema educativo y el problema pedagógico que subyace en ellos, esbozando el contexto en el que se encuentran y sobre el cual este profesional tendrá que dirigir su actividad a partir del reconocimiento del problema como una particularidad concreta de la realidad total.

Es necesario señalar de inicio que retomamos el concepto de **campo de acción profesional** como una categoría distinta a la de **mercado de trabajo**, puesto que, éste último, se refiere a las oportunidades que el pedagogo tiene de colocarse en un trabajo determinado y percibir un salario por la prestación de sus servicios, es decir, las oportunidades de trabajo remuneradas existentes y que dependen de la relación oferta-demanda, determinada por las necesidades del sistema productivo.

El **campo de acción profesional** no se limita a los requerimientos de un mercado laboral, sino que expresa las posibilidades que en determinado momento puedan existir para el ejercicio de la actividad pedagógica y las prácticas necesarias dentro del terreno de la educación -que no precisamente están siendo satisfechas por un mercado de trabajo. Así, el campo de acción profesional se analiza y define a raíz de la investigación sobre una realidad social concreta. No define un espacio físico y un tiempo determinado para el trabajo del pedagogo, pero señala la multiplicidad de acciones en las que éste puede inmiscuirse

para realizar su práctica a través de la búsqueda de espacios y alternativas. Implica por tanto todo un universo posible definido por las necesidades sociales de la población.

En este sentido, la problemática que la educación de adultos plantea en México, implica una realidad de nuestra sociedad hacia la cual se puede abocar el trabajo del pedagogo. Ciertamente es que el mercado de trabajo es restringido, no obstante, la complejidad e importancia del problema ofrecen una oportunidad amplia de participación y desarrollo profesional.

El planteamiento siguiente nos permitirá enunciar a groso modo el problema que subyace en la educación de adultos. Retomando los datos que maneja el Programa para la Modernización de la Educación 1989-1994, correspondiente a la administración actual, se estima que la población adulta del país en 1989 era de 51.6 millones de personas, de ellas

... 4.2 millones son analfabetas, 20.2 no han concluido la educación primaria y 16 la secundaria. El rezago educativo creció en cerca de once millones en los últimos ocho años.(2)

El problema no ha sido resuelto y tiende a incrementarse. De esta forma, a raíz de los resultados arrojados por el XI Censo General de Población y Vivienda de 1990, el secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, señaló que 6.7 millones de personas mayores de 15 años son analfabetas y que el 14.2 por ciento de la población entre 6

(2) Poder Ejecutivo Federal, Programa para la Modernización de la Educación 1989-1994, T. I, p.82

y 14 años de edad no asisten actualmente a la escuela (3), los cuales son demandantes potenciales de los servicios de educación de adultos. También apuntó que el promedio nacional de estudios era de 6.7 años; sin embargo, aunque en términos globales esta cifra rebasa ya el nivel primaria, está lejos aún de alcanzar la meta de educación básica completa (que incluya el nivel secundaria). Además es un dato promedio que no refleja las profundas desigualdades tanto regionales como de niveles socioeconómicos de la población del país, puesto que falta mucho por alcanzar un nivel mínimo -primaria- homogéneo para toda la población del territorio nacional dado que, en 1988, cuando se estimaba que el promedio nacional era de 6.17 años de estudio, existían regiones como el Distrito Federal cuyo promedio se estimaba en 8.47 grados, mientras que zonas más pobres y relegadas de los "beneficios" del desarrollo del país y la expansión del sistema educativo como Chiapas y Oaxaca, alcanzaban apenas 3.7 y 4.2 años promedio de escolaridad respectivamente. (4)

Estos datos concretos nos muestran un panorama de los grandes desequilibrios del sistema educativo, y de que, pese a que los distintos gobiernos del Estado Mexicano han señalado en sus políticas que eliminar el analfabetismo y detener el rezago educativo es una prioridad, éstos son objetivos no cumplidos. Las desigualdades en materia

(3) unomásuno, 2 de abril de 1992, p. 1

(4) Juan Prawda, Logros inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano, p. 43

educativa tienden a ensancharse y la calidad de los servicios no ha tenido un papel tan relevante como la cantidad de personas atendidas, particularmente en la educación que se ha destinado para las personas adultas analfabetas y/o que carecen de una educación básica.

Conviene apuntar que el impulso dado a la educación de adultos a nivel mundial, corresponde a un momento histórico determinado que podemos ubicar en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, respondiendo a diversos intereses y proyectos internacionales y asumiendo características muy específicas en cada país. En América Latina esta forma de educación toma relevancia unos años más tarde, por impulso de organismos internacionales como la U N E S C O . Bajo la "euforia democrática" de la posguerra se habla de educación funcional y se empiezan a organizar en forma esquemática los servicios de educación de adultos. En México, la creación del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (C R E F A L), es parte de este programa.

La década de los cuarenta abrió entonces esfuerzos más sistemáticos tanto a nivel teórico como práctico de la educación para adultos en el mundo y particularmente en América Latina. Al respecto Ma. Luisa de Anda menciona:

En una coyuntura caracterizada por la lucha y la definición de los espacios económicos y políticos entre los países participantes de la guerra, la educación de adultos apareció como un instrumento importante...(5)

(5) María Luisa de Anda (comp), **Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo mexicano**, pp. 6-7

En los países al sur del río Bravo, dos fueron las razones que caracterizaron esta tendencia: a nivel externo

...la necesidad de asegurar el suministro de materias primas, básicamente de alimentos, como de consolidar a los países latinoamericanos como su principal zona de influencia, obligó a Estados Unidos a promover programas de extensión agrícola (...) [con el objetivo de] acelerar el desarrollo económico de la región para integrarla a la división internacional del trabajo, logrando de esta manera su dominación económica;

y por otro lado, al interior de ellos

..: con la confianza en que el incremento de los niveles educativos determina un aumento en el nivel de desarrollo económico, los gobiernos latinoamericanos emprendieron campañas masivas de alfabetización que cobraron su mayor impulso en los cuarenta. (6)

No obstante esta visión, la educación de adultos no dio los resultados esperados, pero se empezaron a multiplicar las concepciones y propuestas en el marco de las crisis económicas de los países latinoamericanos y la penetración creciente de mercados extranjeros.

A fines de la década de los cuarenta, la U N E S C O difunde la idea de educación fundamental, la cual planteaba que la formación de los adultos debía ser desarrollada a partir de sus actividades cotidianas y sus preocupaciones fundamentales. Así, a las tareas de alfabetización se sumaron programas para el desarrollo de habilidades para el trabajo, la vida familiar y el mejoramiento de la salud.

En 1962, la conferencia organizada sobre "Educación y Desarrollo Económico y social para América Latina", patrocinada por la O E A , U N E S C O y C E P A L

(6) *Ibid.*, pp. 7-8

entre otros, y la participación destacada de los Estados Unidos, recomendaba promover y mejorar los departamentos de educación de adultos y desarrollar programas sistemáticos al respecto. En este momento se empiezan a adoptar en los sistemas educativos en América Latina, los postulados desarrollistas de la Alianza para el Progreso, proyecto generado por los inversionistas extranjeros para mantener y ampliar su espacio en el marco de la crisis (7). Bajo esta influencia se originaron nuevas fórmulas educativa para adultos, la primera de ellas, conocida como desarrollo de comunidad, tenía por objetivo lograr el progreso económico y social de las comunidades a través de la participación activa y voluntaria de sus miembros.

Asimismo, a finales de la década de los sesenta aparecen programas de educación funcional, con los cuales la educación de adultos se convierte en punto de partida de un proyecto más amplio de intervención socioeconómica.

... La educación funcional apareció, clara y manifiestamente, como una adecuación del modelo de educación de adultos a las necesidades de las economías en expansión.(8)

La U N E S C O señaló que el objetivo de la alfabetización funcional estaba determinado por la urgencia de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad.

(7) Cfr. Alberto Torres (comp), **Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina**, p. 203 y María Luisa de Anda, **Op. cit.**, p. 9

(8) María Luisa de Anda, **Op. Cit.**, p.10

De esta manera, la educación en general queda ligada al desarrollo económico y con el objetivo central de formar recursos humanos: educación como inversión en términos económicos. A su vez, la educación de adultos también quedó asociada al desarrollo económico y principalmente al desarrollo y expansión rural con el fin de incorporar a la clase campesina al nuevo patrón de acumulación de capital.

Podemos afirmar entonces que la educación de adultos se ha desarrollado bajo varias propuestas, las cuales han adquirido características específicas en cada región. No obstante permanece la concepción de que a través de ella se logrará un mayor desarrollo económico y social.

Dentro de la educación para adultos también se ha manejado la idea de la educación permanente, la cual denota un tipo de educación que permanece constante a lo largo de la vida del individuo, e implica la prolongación de su educación escolar. Ambas son equiparadas, se dice que la primera no debe ser privilegio de unas cuantas personas ya que es una necesidad nacional constante, inseparable de la educación del ciudadano, y por tanto debe ser universal y prolongarse toda la vida.(9)

La educación permanente aún sigue en debate y tiende a adoptar nueva dimensiones en los países subdesarrollados.

A nivel mundial se ha tratado de delimitar las funciones de la educación de adultos y definir con claridad sus objetivos. Lógicamente, las grandes diferencias entre

(9) John Lowe, La educación de adultos. Perspectivas mundiales, p. 36

los países desarrollados y subdesarrollados impide una definición universal. Mientras que los primeros abogan por que la educación de adultos sea una prolongación de la educación del sistema escolarizado (educación permanente), los segundos la toman como una forma de poner remedio a los rezagos de sus sistemas educativos. En Estados Unidos significó durante una época, educación para la americanización, y en otra, educación para el empleo (10). La U N E S C O la definió como

La enseñanza organizada para personas que tienen generalmente una edad de 15 o más años, adaptada a sus necesidades; personas que no están en el sistema escolar o universitario ordinario. (11)

Resocializar al adulto también ha sido otra de sus tareas asignadas. Puede fungir como medio para adaptar la conciencia del individuo a las nuevas exigencias de una sociedad en constante desarrollo, puesto que

...el dilema del mundo moderno radica en no saber cómo adaptarse a esta época desquiciada sin destruir para siempre las estructuras y los valores tradicionales. (12)

Bajo esta concepción, en una sociedad estática, la educación de adultos carecería de importancia dado que los adultos no tendrían ninguna necesidad de adquirir nuevas habilidades o cualificaciones y cambiar la manera de desempeñar roles sociales.

En países subdesarrollados, la educación de adultos ha tenido gran importancia como instrumento de la política

(10) *Ibid.*, pp. 23-24

(11) *Ibid.*, p. 28

(12) *Ibid.*, pp. 40-41

nacional. Influenciados por la teoría del factor residual según la cual el desarrollo depende ante todo de una inversión eficaz en capital humano, se ha tomado a este tipo de educación como un factor poderoso de aceleración del desarrollo económico, dado que tiende a incrementar los conocimientos y las cualificaciones de los adultos (13). Asimismo, en estos países se ha asumido como una medida de justicia social, dirigida a los sectores más desprotegidos económicamente. De esta manera, la promoción de la justicia social ha sido otro de sus objetivos asignados pues en materia educativa a nivel mundial se muestra imperiosa la igualdad de oportunidades.

Pese a todas las propuestas que han surgido en torno a la educación para adultos, su desarrollo se ha supeditado siempre a intereses económicos y políticos, por lo que sus alcances no han correspondido a las pretensiones establecidas, sobre todo en los lugares en donde ha sido utilizada para remediar las desigualdades sociales y educativas, detener el rezago e impartir justicia. Por otro lado, cuando se ha asumido como instrumento de desarrollo económico social e individual, las estructuras socioeconómicas y políticas tampoco han sido favorables.

En el momento de mayor expansión y cuando se le consideró como inversión en capital humano, la educación de adultos no tuvo los alcances que suponía.

... el débil desarrollo de la educación de adultos (en sí misma y cuando se la compara con el de

(13) Ibid., pp. 39-40

la educación escolarizada) se debió fundamentalmente a que los sectores (campesinos y populares) que debían establecer una 'demanda' (...) por este tipo de educación ante el Estado, dadas las condiciones estructurales de su inserción en las formaciones sociales latinoamericanas, no participaban de la alianza de clases que se origina en el modelo político que acompaña los procesos sustitutivos de importaciones (...). Simultáneamente, las demandas objetivas de fuerza de trabajo, no incluían en ninguno de sus niveles un perfil de calificaciones como el que podía ofrecer esta educación. (14)

En la reunión internacional sobre educación de adultos, realizada en Tokio en 1972, se externaba que sólo una porción reducida de la población adulta de diversos países, se beneficiaba de las ocasiones que se le ofrecía para instruirse y que esa porción pertenecía a la categoría ya privilegiada, de modo que, la reciente expansión de la educación de adultos había tenido como efecto un aumento y no una reducción de las desigualdades sociales. (15)

Actualmente el panorama no es muy distinto y la educación de adultos sigue teniendo diversas acepciones según sea el lugar en donde se ubica.

En algunos países subdesarrollados sigue representando el remedio a sus rezagos educativos sin alcanzar las metas que se establecen, metas que siempre han estado por arriba de los esfuerzos realizados y las condiciones materiales y humanas para lograrlas. Asimismo se mantiene supeditada a intereses de tipo económico y político, pero careciendo de un proyecto pedagógico claro en la materia.

En México la educación de adultos tiene una función

(14) Alberto Torres, Op. Cit., p. 204

(15) Jonh Lowe, Op. Cit., p. 47

social. Se presenta como una forma de educación compensatoria para la población que, superados los tres lustros de vida, no ha tenido oportunidad de acceder al sistema escolarizado, o bien ha desertado de él por múltiples razones (entre éstas, fundamentalmente, el tener que incorporarse al mercado laboral a edad muy temprana). A. Torres la define como:

...aquella parte de la educación destinada a la población mayor de 15 años. El límite de edad correspondiente a la jurisprudencia educativa de América, como la edad estimada para finalizar la educación general básica. (16)

Está destinada a brindar educación a los sectores más desprotegidos social y económicamente, que han quedado al margen de los "beneficios" del desarrollo del país, con el fin de que adquieran un nivel educativo básico que redunde en una mejor forma de vida, entendida ésta como mejores oportunidades de empleo y ascenso en la escala social.

Su base fundamental es la **solidaridad social** y el **autodidactismo**, que persiguen la participación de los miembros de las comunidades para organizar círculos de estudio y desarrollar los programas de educación de adultos con los recursos que tengan a su alcance. Encontrar en ellas a los asesores y éstos a su vez a los usuarios será la trama a seguir en la organización y puesta en marcha del servicio.

En consecuencia, las posibilidades de éxito que redunden en beneficios para la población destinataria son limitadas. Los resultados sólo se ven favorecidos en las

(16) Alberto Torres, Op. Cit., p. 203

cifras: se incrementa el número de los incorporados que más adelante incrementan la cifra del nivel educativo del país y reduce el índice de analfabetismo, pero el proceso educativo permanece sin ser evaluado. No obstante la credibilidad del sistema se renueva entre la población con la esperanza de contar con un documento (certificado de primaria y/o secundaria) para tener mejores oportunidades de empleo o bien, para que las amas de casa y padres de familia tengan elementos para orientar a sus hijos, quienes, en el mejor de los casos, sí asisten a la escuela.

Consideramos que estas concepciones son insuficientes para desprender de ellas los fundamentos de un proyecto educativo para los adultos.

En nuestra perspectiva, la educación de adultos refleja un complejo proceso en el cual se requiere una clara conceptualización de los actores que participan en ella y un profundo conocimiento sobre la psicología de los adultos, los métodos de aprendizaje, y los intereses y necesidades que ellos requieren satisfacer a través de esta experiencia educativa. Existen diferencias sustanciales entre un adolescente, un joven y una persona de edad avanzada; un obrero, un campesino y una ama de casa; así como entre las personas que viven en poblados rurales y aquellas que se desenvuelven en zonas urbanas; en consecuencia, generalizar al adulto destinatario de la educación enunciada, como aquella persona que habiendo revazado los quince años no ha tenido acceso a la escuela, implica omitir la problemática

que subyace en la diferenciación de métodos, contenidos, materiales didácticos, experiencias de aprendizaje, etc., tan relevantes en el proceso educativo.

Por lo anterior, consideramos que la educación de adultos en México no es un proyecto educativo sino eminentemente político, que se reviste de un contenido social, un servicio más, bajo el supuesto de proveer a la población de los medios suficientes para tener mejores oportunidades de empleo, pero al que no se cubre ni sus requerimientos mínimos. Por ende, los proyectos que maneja, la preparación de los profesionales que laboran en este sector, así como los escasos recursos didácticos para adultos con los que se cuenta (incluidos los libros de texto), carecen de una coherencia pedagógica y no responden a las necesidades y características concretas de la población. El Estado no propicia su desarrollo porque no es su objetivo hacerlo. Si el sistema escolarizado tiene grandes carencias, en el ámbito de la educación para adultos éstas se presentan con mayor amplitud.

La educación de adultos aparece entonces, como una estrategia política que le sirve al Estado para múltiples objetivos: primero, cumplir con su obligación constitucional de brindar educación básica para todos; segundo, atenuar la problemática de la desigual distribución y acceso al sistema escolar; y tercero, elevar, aunque sólo en términos cuantitativos, el nivel educativo y cultural de la nación. De esta manera, aparentemente nadie queda al margen de un

nivel básico de educación, de contar con los elementos suficientes para luchar por mejores formas de vida.

Con este proyecto el Estado se permea de mayores medios para justificar su actuación y garantizar la estabilidad social. No se interesa realmente por el proceso de la educación de adultos como un proyecto educacional alternativo para la comunidad, ni se preocupa por las consecuencias psicológicas que estos programas, y su forma de aplicación, tienen entre los que en ellos participan.

A partir de este marco de referencia, podemos decir que la educación de adultos en México se presenta, en teoría, al igual que la educación en general, como un mecanismo de ascenso en la escala social y económica y, por tanto, de desarrollo global del país, fungiendo, en la práctica, como un mecanismo de control de las demandas sociales por más educación. No se le brindan los recursos suficientes para desarrollarse y carece de un proyecto pedagógico acorde a las necesidades y características de la población adulta.

El programa oficial de la educación de adultos gira en torno a la cuestión administrativa, desconociendo así la importancia de profundizar en el conocimiento mismo del adulto, del joven, del adolescente y del niño; del trabajador, el campesino y la madre de familia; cuyas cualidades y diferencias tanto físicas como psicológicas y culturales, hacen necesario caracterizar y problematizar sus procesos educativos de manera distinta, diferenciando objetivos, métodos, contenidos, materiales didácticos,

procesos de aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, las formas de evaluación, etc.

Por lo dicho anteriormente, consideramos que la educación para adultos es un proyecto impostergable en una sociedad como la nuestra, ya que el problema del analfabetismo y del rezago educativo, tiende a incrementarse y no a disminuir. Organizada, sistematizada y conformada bajo un proyecto pedagógico real, la educación de adultos es un medio adecuado y necesario no sólo para brindar a la población que no ha tenido acceso a ningún tipo de educación y/o que carece de los niveles básicos, la posibilidad de contar con ellos, sino también para que reciban una educación que les sirva para comprender y participar activa y concientemente en su entorno social.

Al pedagogo le corresponde participar en el análisis de los procesos educativos en este ámbito e intrumentar teórica y prácticamente alternativas educativas al respecto.

Actualmente, la educación de adultos comprende varios programas: alfabetización, como antecedente de la primaria; educación básica, que incluye primaria y secundaria; educación comunitaria, destinada a ofrecer conocimientos sobre algún oficio o actividad manual a las personas que integran las diversas comunidades, con el fin de contribuir a la economía familiar; y, capacitación no formal para el trabajo, con el objeto de elevar el nivel productivo de este sector de la sociedad. Además de estar dirigidos a personas mayores de quince años, recientemente, se ha incorporado

también a grupos de jóvenes de diez a catorce años, quienes por sus condiciones socioeconómicas no han accedido al sistema escolar ni tienen la posibilidad de hacerlo.

Nos interesa aquí, basar nuestras consideraciones sobre el campo de acción profesional del pedagogo en este ámbito, centrándonos en la situación que prevalece en torno al analfabetismo y la educación básica para adultos y los programas concernientes, primordialmente los que se manejan en el I N E A - por ser ésta la institución oficial y específica para brindar el servicio- dada la problemática que se ha señalado, y tomando en cuenta que, si bien es cierto que los certificados educativos no representan lo que los adultos han aprendido ni garantizan su buen desempeño y productividad en una actividad laboral, no lo es menos que las condiciones del sistema productivo propician que entre menor preparación y niveles de estudio tenga una persona, menores sean sus posibilidades de mejorar sus condiciones socioculturales y materiales de existencia.

De ahí la necesidad de considerar a la educación de adultos, tomando en cuenta su trayecto histórico en México así como las funciones que se le han encomendado, como un campo importante de acción profesional para el pedagogo e indagar las perspectivas del mismo.

Así, hemos considerado en primera instancia, plantear los aspectos teóricos que se encuentran en el discurso actual de esta temática, que nos ayuden a conformar un marco para el estudio de un campo de acción profesional.

Lo anterior integra el primer capítulo en el que señalamos la importancia de definir un campo de acción profesional a partir del estudio de una realidad social concreta, y ligar a él, la formación académica, de tal suerte que ambos aspectos no aparezcan desfasados.

Asimismo, se aborda el campo que tradicionalmente se ha establecido para el pedagogo partiendo de: inicialmente, el análisis de la concepción epistemológica que existe sobre la pedagogía; y después, el trayecto que ésta ha tenido en las currículas de la Universidad Nacional Autónoma de México desde el momento que se implementa como carrera a nivel licenciatura.

Desde esta perspectiva se enfoca a la educación de adultos como campo de acción profesional del pedagogo, señalando la relevancia y complejidad del problema que representa, considerando la necesidad de que amplíe su espacio de acción y se insmiscuya en terrenos que si bien, en teoría le han correspondido, en la práctica han quedado al margen de su actividad cotidiana.

En este sentido, se enfoca el problema desde una perspectiva histórica, contemplando el desarrollo de la educación de adultos en México y las prácticas a las que ha dado lugar.

Por lo anterior, en el segundo capítulo se expone una semblanza histórica de la educación de adultos en nuestro país, señalando los programas que los distintos gobiernos han establecido y la manera en que han sido llevados a la

práctica, resaltando que, pese a los esfuerzos realizados, permanece constante el problema del analfabetismo y la falta de oportunidades educativas para un gran número de mexicanos; al tiempo que, prevalece la falta de sistematización y planeación que repare en la definición de metodologías precisas, la delimitación de contenidos pertinentes y la conceptualización de los sujetos participantes.

En el tercer capítulo se establece la situación actual en el terreno que nos ocupa. Se exponen y analizan los programas actuales, los cambios que se han producido y las alternativas que se presentan. Se considera también a la educación de adultos en el marco de la modernización educativa del régimen actual. A partir de ello se ubican las características, alternativas y limitaciones que se presentan en el campo de acción profesional del pedagogo para la práctica pretendida.

Aquí tratamos de rescatar los tipos de programas que se proponen, el enfoque que se les da, el proceso que se desarrolla y la concepción que se maneja del adulto destinatario de esta educación.

En el último capítulo se concretizan las consideraciones a dicho campo de acción en el ámbito estudiado, haciendo incapié en la necesidad de que el profesional mismo busque espacios, desde una perspectiva pedagógica, para abrirlo cada vez más.

CAPITULO I

CONSIDERACIONES GENERALES PARA EL ESTUDIO DEL CAMPO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO

1.1. ASPECTOS TEORICOS

Hagamos inicialmente algunos planteamientos que nos permitan comprender la importancia de la determinación de un campo de acción profesional en el diseño curricular o plan de estudios que tienda a la formación de los profesionales, particularmente del pedagogo como especialista de la educación.

Partiremos del concepto de la planeación académica dentro de las instituciones de educación superior, en el sentido expuesto por Guadalupe Pérez Castaño: aquella que implica

... el análisis de la relación existente entre la formación profesional y la realidad nacional que permita la toma de decisiones académicas congruentes con la razón de ser de las instituciones de educación superior (17)

de tal manera que como producto de esta planeación, la organización de las profesiones y los profesionales mismos

(17) Guadalupe Pérez Castaño, "El perfil académico-profesional" en *Antología para la actualización de profesores de licenciatura*, p. 237

no permanezcan aislados del contexto en el cual les corresponde actuar, y la organización de contenidos curriculares responda al cómo y al para qué de la formación profesional.

Al respecto, Pisani y Tovar señalan que definir este tipo de formación conlleva una determinada concepción sobre el cómo, no sólo en relación a los contenidos, sino a la organización de la experiencia escolar; y el para qué que implica la urgencia de puntualizar el campo de necesidades tanto económicas como sociales y culturales sobre las que actuará el futuro profesional.(18)

Sin embargo, la planeación para el desarrollo que se ha manejado en la educación nacional en las últimas décadas, ha intentado adecuar los perfiles profesionales a los requerimientos del sistema productivo y desconocer las exigencias sociales y culturales de la población, otorgándole a la educación una función de formadora de recursos humanos.

Asimismo, la educación ha sido considerada como medio de movilidad social y mecanismo de desarrollo global del país, propiciando una gran demanda de la población a niveles más altos y por tanto una gran expansión del sistema educativo y proliferación de carreras a nivel técnico y profesional. De igual modo, surge en la actualidad una creciente diferenciación entre instituciones, universidades

(18) B. Pisani y Marcela Tovar G., "Evaluación de planes de estudio en instituciones de educación superior ...", mimeógrafo.

o escuelas llamadas de "excelencia académica" que se adecúan a las nuevas pretenciones señaladas por la política nacional, y aquéllas que atienden a la demanda de los sectores mayoritarios de la sociedad, a las cuales se les ha reducido los recursos necesarios para su funcionamiento (universidades públicas principalmente).

El valor económico otorgado a la acreditación escolar y la gran expansión del sistema educativo han producido el fenómeno de la espiral inflacionaria credencialista en términos del progresivo aumento de la oferta a niveles altos de educación y la consecuente competencia por las escasas oportunidades de empleo. La pretendida adecuación entre oferta de profesionales y demanda en el mercado de trabajo ha sido imposible. La formación y proliferación de profesiones están desligadas de las necesidades sociales y tampoco responden a los requerimientos del sistema productivo; ya que éste se mueve por diversas variables ajenas a los elementos que intervienen en la formación de los egresados universitarios tales como el currículum o plan de estudios, la organización de la experiencia escolar, las prácticas profesionales, los perfiles establecidos, etc.; a su vez, esta formación, representada y formalizada en los planes de estudio, presenta un atraso considerable en relación al avance y desarrollo de la ciencia y la tecnología. Se encuentra, finalmente, que en el sistema productivo los profesionistas compiten no por su profesión,

sino por su nivel educativo. (19)

De esta manera, nos encontramos ante una profunda desvinculación entre las profesiones universitarias y la realidad económica y social ya que, junto al incremento acelerado de la matrícula escolar no ha existido el avance correspondiente de investigaciones y proyectos que tiendan al equilibrio entre el sistema educativo, en sus niveles técnico y profesional fundamentalmente, y el desarrollo general del país, tanto económico como social y cultural.

Pisani y Tovar señalan que un gran número de investigaciones han demostrado que las demandas del mercado de trabajo encuentran su clave explicativa en las presiones de determinados sectores sociales; y que el mercado de trabajo no se comporta de manera homogénea para todos los sujetos sociales, encontrando que: la misma ocupación u oficio es definida en forma muy diferente según el tipo de empresa; personas con el mismo perfil profesional cumplen funciones divergentes en el mercado de trabajo; las remuneraciones también son distintas; además, para el mismo puesto aumenta periódicamente el nivel de certificación sin que el puesto requiera realmente mayor nivel de preparación (20); y, en última instancia, la certificación educativa

(19) Sobre el comportamiento del mercado de trabajo en relación a los profesionales y el vínculo educación-empleo, se han realizado varias investigaciones con diversos enfoques cuyos resultados muestran que la oferta de profesionales existente no responde a las demandas del sistema productivo. Cfr. Víctor Gómez Campos, "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional" en Antología para la actualización ..., pp. 185-201, y Olga Pisani y Marcela Tovar, Op. Cit., p. 100

(20) Cfr., Olga Pisani y Marcela Tovar, Op. Cit., p. 105

funge como un mecanismo social sin que el empleador tenga muy en cuenta el tipo específico de la formación académica.

El desfase existente entre educación, sistema productivo y necesidades sociales se hace más evidente en el nivel licenciatura, pues es uno de los más afectados por las oscilaciones del mercado de trabajo y las políticas coyunturales del desarrollo económico.

Por lo anterior, si la universidad no puede desconocer las características y urgencias del sistema productivo y los requerimientos mediatos e inmediatos del mercado de trabajo, tampoco puede reaccionar mecánicamente a sus demandas y dirigir exclusivamente hacia ellas las carreras universitarias. Si actuara de esta manera, su objetivo sería prácticamente imposible, ya que los cambios en dichas demandas se producen en forma vertiginosa, obedeciendo a intereses de las políticas oficiales y empresariales, mientras que los cambios en las currículas formales de los estudios universitarios se realizan en forma esporádica o con suma lentitud, aún cuando la política actual señala la revisión y evaluación imperiosa de planes y programas de todas las carreras. En este sentido siempre habría un rezago de la formación profesional respecto del aparato productivo. Por otro lado, la universidad perdería su valor fundamental: su carácter nacional y autónomo, cuyo fin es dar respuesta a las demandas de la sociedad en su conjunto, y no de un sector privilegiado o dominante (empresarios e industriales).

En consecuencia,

... el papel de la planeación educativa no puede ser la búsqueda de la subordinación de los objetivos más generales de la educación a las conveniencias, preferencias o arbitrariedades particulares, sino más bien, la identificación de necesidades sociales mayoritarias y prioritarias y la búsqueda de las necesarias innovaciones curriculares, pedagógicas y organizacionales que contribuyan al logro de estos objetivos alternativos para la educación. (21)

Ante esta problemática es imperativo analizar y profundizar en la relación existente entre la formación profesional que imparte la Universidad y la realidad nacional, que lógicamente no se limita a la del mercado de trabajo, sino que se amplía a las necesidades sociales antes referidas.

Continuando con Pisani y Tovar, ellas señalan que un proyecto de formación puede operar como uno más de los mecanismos que intervengan en la redefinición de las pautas de ejercicio profesional existentes, mediante la formulación de perfiles que se elaboren a partir de investigaciones sobre las exigencias de carácter nacional y/o sectorial que enfrenta la sociedad mexicana y a las que no da respuesta la organización actual del mercado, o que no son satisfechas por el tipo de bienes y servicios producidos (22). Así, a cada campo disciplinario le corresponde reflexionar sobre aquellas cuestiones que representan problemas críticos y que afectan el desarrollo integral de las mayorías.

Es bajo esta perspectiva que consideramos que un campo

(21) Víctor Gómez Campos, *Op. Cit.*, p. 201

(22) Olga Pisani y Marcela Tovar, *Op. Cit.*, p. 105

profesional se configura a partir de dicha investigación y reflexión sobre las problemáticas presentes y que sólo de esta manera será el elemento curricular que dará origen al perfil académico-profesional, en el cual se sintetiza y reafirma su vinculación a la realidad nacional representada por las dificultades a las que tratará de dar una respuesta. Implica una investigación constante y sistematizada de las actividades que históricamente se han realizado y del sector social y productivo al que se vincula.

Sólo a partir de esta determinación será posible estructurar o reestructurar un plan de estudios y evaluar la organización y coherencia interna de los contenidos curriculares.

Por lo tanto, el campo profesional es una categoría que escapa y está más allá de las especificaciones de un mercado de trabajo -si bien tampoco debe desconocerlas; implica las posibilidades potenciales de acción en determinado ámbito de la sociedad, hacia el cual se orienta el perfil académico del profesional y los contenidos curriculares que intervienen en su formación. De esta forma, una profesión se define a partir de un campo de conocimientos, habilidades y destrezas específicas, pero principalmente, por un espacio de acción que emerge de la realidad nacional en donde desarrollará las prácticas para las cuales recibe una preparación universitaria. Ambos aspectos concurren en el establecimiento del perfil académico-profesional, categoría que

... pretende destacar como punto de partida para las innovaciones académicas en la formación profesional la unidad de la responsabilidad académica y social de las instituciones de la educación superior sin desconocer por una parte, los requisitos de la competencia laboral y el avance del conocimiento universal, pero a condición de no convertirse ni en mero reflejo del mercado de trabajo ni en claustro de especulación académica desvinculada de la sociedad. (23)

Esta responsabilidad de las instituciones de educación superior, de la Universidad Nacional en particular, que no es sólo escolar sino social, exige que la formación de los profesionales no se limite a los requerimientos inmediatos de un sistema productivo, pero que tampoco se pierda en la abstracción teórica de las "necesidades sociales". El reto, plantea Pérez Castaño, es

... generar acciones que permitan superar las contradicciones entre las necesidades de transformación de las estructuras académicas-curriculares, pedagógicas e institucionales congruentes con la razón de ser de las universidades autónomas y los obstáculos que le imponen los intereses del mercado de trabajo de adecuación directa a sus demandas. (24)

Es aquí donde se rescata la importancia del campo de acción profesional que permita una visión más alta de la profesión y que reafirme su validez a partir de las demandas sociales que reclaman su existencia.

Existen estudios sobre las profesiones que plantean como punto de partida el análisis histórico y su relación con la estructura en la cual surgen y se desarrollan para comprender su estado actual y superar las contradicciones en la toma de decisiones futuras de acuerdo a la razón social

(23) Guadalupe Pérez Castaño, Op. Cit., p. 237

(24) Ibid.

de la universidad. En este sentido

... se debe partir de una evaluación crítica e histórica de su realidad total -necesidades productivas, políticas, culturales y sociales- que será a la vez condición para prever posibilidades reales de transformación académica de cada carrera universitaria. (25)

En un encuentro realizado en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán, sobre "consideraciones en torno a la evaluación del plan de estudios de la carrera de pedagogía" de esta escuela, se planteaba que:

... investigar el campo de necesidades sociales, económicas y culturales sobre las que actuará el futuro profesional, es una premisa para definir el campo de acción profesional, el cual nos permitirá conocer las distintas prácticas sociales de una profesión y así seleccionar y determinar las (...) que se consideran relevantes. (26)

Actualmente resulta difícil identificar campos específicos para cada profesión. La dinámica de la proliferación de carreras y especialidades con tendencia a la fragmentación del conocimiento intenta establecer un ámbito propio de acción para cada una, delimitándolo por las características de su objeto de estudio y no por las exigencias de la realidad social. Al respecto Emilio Tenti señala:

... prácticamente todos los campos educativos tradicionales sufren este proceso de fragmentación (...) cada vez más las profesiones se escolarizan y contemporáneamente se autoerigen en disciplinas autónomas, con su objetivo, teoría, método y técnicas propias (27),

(25) *Ibid.*, p.238

(26) Laura Santini V., "Hacia una conceptualización de la evaluación de los planes de estudio", mimeógrafo.

(27) Emilio Tenti, "Génesis de la carrera de pedagogía de la

pero sin encontrar ni responder a un campo de acción específico para cada una de ellas.

Asimismo, Follari y Barruezo señalan que dentro de las universidades no existen definiciones precisas de la profesión para la cual se está formando, por lo que

... a menudo nos encontramos con una definición de la carrera como tal, no de la profesión para la que se prepara; en este caso se corre el peligro de diferenciar carreras entre sí por sus características epistemológicas, no por los requerimientos concretos de la práctica profesional. (28)

En el caso de las profesiones que se vinculan con la educación se menciona:

El llamado campo de las ciencias de la educación constituye un ejemplo reciente de segmentación (...) [en su interior] conviven (más o menos conflictivamente) las disciplinas o ciencias del currículum, didáctica, pedagogía, tecnología educativa, administración educativa, etc., con sus correspondientes teorías y métodos (29),

y podríamos agregar otras como psicología educativa, sociología de la educación, economía, etc., que luchan y compiten por encontrar un espacio específico de su práctica, pero más a partir de la deficiencia teórica y epistemológica de la disciplina que las sustenta, que de las necesidades y requerimientos de la realidad educativa de nuestro país. Así, no existe claridad en la determinación de los campos que a su vez de transparencia a la profesión, pues tampoco está definida la práctica para la cual se prepara a los

ENEP-Acatlán", mimeógrafo, pp. 6-7

(28) Roberto Follari y José Barruezo, "Metodología para el desarrollo curricular", mimeógrafo, p. 14

(29) Emilio Tenti. Op. Cit., p.14

estudiantes en general, y a los de las "ciencias de la educación" en particular.

El caso del pedagogo se inscribe en esta situación. Se encuentra fuera de la universidad compitiendo con el resto de los profesionales de la educación sin encontrar una práctica específica que desarrollar. No existe para él un campo determinado. El plan de estudios de la carrera de pedagogía de la E N E P-Acatlán, sugiere que el pedagogo puede incidir en cualquier ámbito educativo de nuestro país, recibiendo una educación general para todo. Sin embargo esta amplitud impide identificar elementos concretos de su práctica así como las actividades fundamentales de su quehacer al concluir los estudios universitarios.

Encontramos que la educación -y en este caso la educación superior- es un fenómeno multideterminado cuyas prácticas y limitaciones están determinados por el currículum de la institución, en el cual prevalece el proyecto educativo del Estado, pero también intervienen elementos de los currículums vividos y ocultos que rompen con el control absoluto del planteamiento formal. De esta manera, no podemos negar que la práctica educativa de los sujetos los pueda llevar a un desenvolvimiento efectivo como individuos en su entorno, pero de igual forma puede ser sólo un mecanismo de control social. En el seno de las instituciones educativas se han propagado mecanismos de burocratización que subordinan la formación de los profesionales a los trámites y exigencias de la política

nacional. Esto, aunado con la inadecuada preparación docente de los actores que día a día dirigen la práctica educativa y la falta de investigaciones que profundicen sobre el vínculo existente entre universidad y sociedad, representan grandes obstáculos al desarrollo de las profesiones, específicamente de la pedagogía, basado en las exigencias que plantea la realidad nacional y concretamente la realidad educativa del país, y que permitan identificar campos profesionales que requieran de una práctica determinada.

La educación, como objeto de estudio de la pedagogía, es un proceso que escapa de un control absoluto, por lo que, la formación del pedagogo no puede estar supeditada de manera refleja o mecánica a los requerimientos de una política oficial o bien de las demandas del mercado de trabajo, sea éste del sector público o privado, aunque tampoco deba desconocerlas. Esta situación obliga a una preparación académica tal que le permita al pedagogo conocer y analizar críticamente el contexto educativo de nuestro país, las políticas diseñadas, las exigencias y necesidades de la sociedad en su conjunto; debe saber distinguir las demandas inmediatas o mediatas del mercado de trabajo y plantear los problemas a fin de abocarse a la búsqueda de alternativas que mejoren las condiciones de la educación nacional. Esta formación deberá ser, a nuestro juicio, predominante en los planes de estudio para la licenciatura en esta disciplina, particularmente en el seno de la U N A M.

La aseveración anterior requiere investigar a fondo la problemática social, económica y cultural en el terreno educativo para la definición de las distintas prácticas que al pedagogo le corresponden realizar, indicando espacios de acción susceptibles para él, que oriente su perfil académico-profesional, y que permita avanzar en la conformación del currículum de la carrera, más allá de los que tradicionalmente se han considerado sus campos principales y a los que nos referiremos a continuación.

1.2. PRINCIPALES TENDENCIAS EN LA FORMACION DEL PEDAGOGO Y SU CAMPO DE ACCION PROFESIONAL

El análisis y la reflexión en torno al carácter y tipo de campo de acción profesional del pedagogo, se requiere desde una doble perspectiva: un enfoque epistemológico que aborde el debate sobre el cuerpo de conocimientos y objeto de estudios de la pedagogía; y, segundo, las repercusiones que este debate presenta en la conformación de los planes de estudio y las tendencias predominantes en su formación, así como la determinación de su terreno de actividad postuniversitaria. Es pertinente aclarar que en este apartado introduciremos una polémica -que hasta la fecha no esta acabada- en relación al carácter de la pedagogía, con la intención de arribar al plan de estudios en donde encontramos algunos elementos importantes del campo de trabajo para ubicar en él a la educación de adultos como uno

de los ámbitos que le concierne abordar en su acción profesional, sin pretender resolver dicha discusión.

Al referirnos a una profesión y a su campo de acción reconocemos un sistema de conocimientos teóricos sobre un objeto de estudios determinado; en el caso de la pedagogía, y en general de todas las ciencias humanas, ésta es una relación compleja. La pedagogía presenta una serie de saberes sobre un objeto de estudio no delimitado: la educación. Objeto que es abordado también desde otras disciplinas científicas como la psicología, la economía, la sociología, etc. Por lo que existe un amplio debate en torno a la especificidad de su objeto y al carácter "científico" de sus postulados, en cuyo seno se habla no sólo de la "ciencia de la educación" sino de las "ciencias de la educación".

Lo anterior sugiere un aparato conceptual sobre el hecho educativo desde distintas perspectivas, es decir, la diversidad y complejidad de este fenómeno no puede ser estudiada a partir de una sola faceta, puesto que pertenece a un contexto histórico, político, social y cultural, afectado por la economía y relacionado con la psicología. En este sentido, la pedagogía tiene que observar su objeto de estudio desde un enfoque multireferencial, retomando elementos de todas aquellas ciencias y disciplinas científicas que le permitan ampliar y facilitar el camino para el análisis, la comprensión y la explicación de lo educativo, cualquiera que sea su especificidad.

La controversia sobre la cientificidad de la pedagogía y de su objeto de estudio ha tenido mayor relevancia a partir de la penetración del paradigma positivista en las ciencias sociales o humanas, el cual busca que por medio de la observación, la experimentación y la comprobación de conocimientos se llegue al establecimiento de leyes generales. Bajo esta óptica, todo conocimiento que no se someta a la experimentación y a la comprobación, no alcanza el rango de científico; la pedagogía carecería de ese status.

Muchos autores consideran que los orígenes de esta polémica se encuentra en las aportaciones que Durkheim y Dewey hacen al campo de la ciencia.

Alicia de Alba argumenta que Durkheim, para quien la ciencia debía ocuparse de lo-que-es y no de lo-que-debe-ser, y estudiar lo que de alguna manera es empíricamente observable, reconocía que la pedagogía había sido una reflexión de la educación, signada por un "deber ser" y no por la comprensión y el análisis de "lo que es". De esta forma, la consideraba como una teoría práctica, en el sentido de reconocer una reflexión tendiente a normar el quehacer educativo, pero de ninguna manera, una ciencia. Bajo su análisis, la ciencia de la educación era un proyecto susceptible de realización, pero en ese momento se encontraba en un nivel inferior de desarrollo. (30)

(30) Alicia de Alba, "Teoría de la educación. Notas para el análisis ..." en *Teoría y educación*. En torno al carácter científico de la educación, p. 37

Dewey por su parte, consideró que no era una ciencia, pero que las "ciencias de la educación" estaban ya en proceso de construcción, pues alcanzarían esa categoría en el momento en que contara con una metodología propia, y el proceso estaba en marcha.

La polémica se extiende hacia otras corrientes teóricas que surgen en contraposición al paradigma positivista en las ciencias sociales y que abren la perspectiva en relación a la validez de los conocimientos generados en el seno de la pedagogía o ciencias de la educación. Entre ellas podemos ubicar las aportaciones Dilthey, al hacer énfasis en la diferencia de las cualidades del objeto de las ciencias sociales respecto al objeto de las ciencias naturales.

Alicia de Alba señala que este autor es uno de los que inician la discusión sobre la teoría del conocimiento en sus vertientes modernas, al abrir o refrendar en una visión hermenéutica comprensiva el campo de la ciencias sociales o humanas en general y del conocimiento de lo educativo en particular, no se ciñen a las exigencias del positivismo u óptica empírico-analítica. (31)

Podemos señalar que desde un inicio el centro de la discusión ha sido la cuestión epistemológica (o teorías sobre el conocimiento), y no tanto la características de los objetos de estudio particulares, en este caso el de la pedagogía, sin existir acuerdo en otorgarle el carácter de

(31) *Ibid.*, p. 38

ciencia.

Por momentos esta posición se ha visto rebasada por algunas corrientes que abordan la importancia de los saberes educativos, más que el carácter "científico" de los mismos (corriente hermenéutica desde distintas perspectivas y materialista-dialéctica), cambiando los parámetros positivistas para calificar el conocimiento científico.

... más allá de la polémica al interior de posiciones positivistas, el saber o los saberes en torno a lo educativo se han seguido desarrollando -tanto en la segunda mitad del siglo pasado como durante el presente siglo- desde otras perspectivas de corte dialéctico-hermenéutico y materialista-dialéctico. (...) desde la perspectiva de la comprensión (...) y de las ópticas marxistas y neomarxistas y no sólo desde la explicación u óptica empírico-analítica. (32)

A nivel de hipótesis, la misma autora plantea que, en este sentido del desarrollo del saber educativo, se han producido múltiples rupturas epistemológicas (de conocimiento) que han dado origen a la constitución de las llamadas ciencias de la educación, las cuales se vinculan con el análisis de la problemática educativa desde diversas perspectivas teórico-disciplinares. Así se podría hablar de múltiples teorías sobre el objeto educativo que lo interpretan desde puntos teórico-metodológicos específicos y que dan validez o no a los conocimientos sobre educación a partir de ese lugar de enunciación.

No es tarea de este trabajo, como ya se mencionó, resolver la discusión ni establecer la pertinencia de las "ciencias de la educación". Lo importante es señalar la

(32) *Ibid.*, p. 30

complejidad del objeto de estudio de la pedagogía a partir de una visión epistemológica y retomar la necesidad de comprender a lo educativo desde un enfoque más amplio, que considere la concurrencia de múltiples disciplinas o ciencias de acuerdo a la especificidad del aspecto educativo que se quiere comprender. Es decir, la educación bajo una orientación multireferencial supeditada a su dimensión histórica, política económica social y cultural, que impide su explicación y comprensión a partir del sólo análisis del proceso enseñanza-aprendizaje al interior del salón de clases o como fenómeno que únicamente afecta a dos actores: maestros y alumnos mediatizados por un programa escolar.

La dificultad en relación al objeto de estudio de la pedagogía y su carácter científico, desde la cual se le han asignado funciones específicas, se ha visto reflejada en los currículums establecidos para la formación de los profesionales de la educación y, por consiguiente, ha repercutido en el establecimiento y delimitación de los campos profesionales.

En un principio, la pedagogía fue planteada como un arte, el arte de enseñar, reduciendo su función a la labor docente y equiparándola con la didáctica. La génesis de esta tendencia la podemos encontrar en la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio en el siglo XVII bajo la corriente idealista, la cual ha influenciado el desarrollo de esta profesión de manera determinate hasta la actualidad.

Más adelante y desde principios del siglo XX con la

penetración del positivismo en la educación, la pedagogía adquirió un carácter técnico, pragmático, en el sentido de conferirle la resolución de cuestiones instrumentales y de funcionamiento del proceso educativo, reduciéndolo a la relación enseñanza-aprendizaje.

Estas dos tendencias: reducir la pedagogía a la labor docente, y asignarle una función técnica, han sido las predominantes en los currículums establecidos para esta carrera, principalmente en la U N A M (33), y aún se requiere una profunda investigación que amplíe el panorama de los campos profesionales del pedagogo analizando las características multireferenciales de su objeto de estudio y contrastándolas con las prácticas que la realidad educativa del país demanda.

Retomando los estudios que Patricia Ducoing ha hecho sobre la trayectoria histórica de la carrera de pedagogía en la U N A M*, encontramos que ésta ha estado signada por las necesidad latente y manifiesta de la formación de maestros para los distintos niveles educativos.

Es importante recordar que esta licenciatura se desprendió de lo que fue la Escuela Normal Superior antes perteneciente a la propia U N A M , cuyo objetivo central era la formación de maestros de educación secundaria y preparatoria fundamentalmente. Una vez desligada la Normal

(33) Cfr. Angel Díaz Barriga, "Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de..." en *Teoría y Educación...*, pp. 104-106

* Ducoing, Patricia, *La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954*, Tomos I y II.

Superior de la Máxima Casa de Estudios se implementa en esta última, primero como maestría y después como licenciatura, con la finalidad de continuar preparando docentes en el ámbito de la Universidad y analizar problemas relacionados con la educación.

Cuando apareció como maestría, aproximadamente en 1955, tenía por objetivo la formación de profesores así como la capacitación de los mismos en cuestiones técnicas de la educación: organizar escuelas, efectuar investigaciones y asesorar a diversas instituciones. (34)

Antes de ello, los alumnos podían cursar algunas materias pedagógicas al terminar una maestría en cualquier especialidad, y conformar así otra, en ciencias de la educación quedando preparados para ser docentes en aquella especialidad previa. Según Ducoing, la constitución de la maestría en pedagogía, independiente de las demás, representa en la Universidad el momento en que lo educativo es reconocido como objeto de estudio teórico, digno de un análisis particular, aunque restringida a la capacitación del magisterio.

...el propósito perseguido con la creación de esta carrera [alude a la maestría en pedagogía] es mejorar los aspectos académicos del magisterio, formando pedagogos que puedan, con base en una orientación moderana, satisfacer las necesidades nacionales en materia de organización de escuelas, investigaciones pedagógicas y preparación de maestros para la enseñanza en escuelas secundarias. (35)

(34) Cfr. *Ibid.*, T.I, pp. 245-262

(35) "Facultad de Filosofía y Letras" en *Guía de carreras universitarias*, citado en Patricia ducoing, *Op. Cit.*, p. 247

En relación al campo de acción del pedagogo se señalaba que podría ejercer la profesión en instituciones públicas o privadas pero no se establecían con exactitud las perspectivas de trabajo, puesto que era reciente la creación de la carrera.

En tanto, en el plan de estudios se reflejaba un enfoque utilitarista al incluir asignaturas orientadas hacia actividades prácticas bajo el enfoque de la teoría experimental: psicopatología de la adolescencia, psicotécnica pedagógica, antropometría, técnica de la investigación pedagógica, entre otras.

El tratamiento de lo educativo desde una perspectiva política y social no se hacía presente, en cambio también se manifestaba un enfoque biologista, representado por materias como fundamentos biológicos y antropometría pedagógica, revelando con ello la orientación positivista dominante basada en el paradigma de las ciencias naturales (36), cosificando y fragmentando el objeto educativo.

El plan de estudios de la maestría que nos ocupa tuvo varias modofocaciones, sin embargo, la formación técnica y utilitarista frente a la teórica siguió siendo dominante. No obstante, se fueron conformando espacios para la investigación.

La creación de la licenciatura en pedagogía, entre 1959 y 1960, no superó la situación prevaleciente en la maestría aunque el plan se reestructuró y se organizó el nuevo para

(36) *Ibid.*, p. 249

la licenciatura.

Pese a la nueva estructura adoptada en cuanto a niveles académicos y grados el nuevo plan de estudios (...) no tuvo cambios sustanciales. El enfoque tecnicista continuó predominado, al igual que la ausencia de ejes curriculares y la desvinculación con las prácticas vigentes.(37)

No obstante se incluyeron entre las materias obligatorias a la historia de la educación en México, historia de la pedagogía y filosofía de la educación, con las cuales, de alguna manera, se ampliaba la visión de la carrera desde un aspecto histórico y social y la dotaba de elementos teóricos básicos para su desarrollo.

Hasta la actualidad, el plan de estudios de la carrera de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la U N A M no ha variado sustancialmente, continúa predominando un enfoque técnico y una preparación fundamentalmente para la docencia.

Si bien se han hecho modificaciones que tratan de ampliar las perspectivas de la carrera, en el extremo de dichos cambios, se ha dado lugar a una pretendida formación general para el pedagogo, en la que se pierden los ejes articuladores dentro de los curriculumms que pudieran cambiar realmente la orientación de este profesional como técnico de la docencia.

Con el estudio histórico al que hemos recurrido, podemos constatar que, cuando se amplió a cuatro años el ciclo para la licenciatura de varias carreras, entre ellas pedagogía, se proyectaron para ésta "nuevas expectativas" a

(37) *Ibid.*, p. 255

través de un nuevo plan de estudios. Entre los objetivos se puntualizaba: contribuir a la formación integral de la persona; formar un pedagogo integral como profesionalista; formar al especialista de la pedagogía lo mismo para la docencia, que para la técnica y la administración de la educación; formar al investigador de la pedagogía.

Al pretender "formar un pedagogo general como profesionalista" y que estuviera preparado "lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración" se vuelve ambigua su formación al tiempo que continúa reducida a la cuestión técnica y docente aunque se pretenda formar al investigador de la pedagogía. Ducoing lo explica de la siguiente manera:

... lejos de establecerse con base en un problema central de la realidad educativa, o en una línea de conocimiento o de tratamiento de lo educativo, se conformó a partir de una serie de cursos atomizados, carentes de toda posibilidad de análisis y construcción conceptual. (39)

Se organizaron en este plan cuatro áreas de preespecialización: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización, y filosofía e historia de la educación; no obstante, dentro de las prácticas profesionales destacaban la docencia y la capacitación instrumentalista, con lo que el enfoque inicial se reforzaba.

En cuanto al campo de acción profesional del pedagogo, de la misma manera fue poco claro, pues las funciones principales que se le asignaron fueron la docencia y el

tratamiento técnico de lo educativo. Con el afán de conseguir una formación práctica, utilitarista, no partió del análisis y estudio de situaciones presentes en el terreno de la educación del país ni de las instancias y medios existentes para su intervención en ellas.

Así, la carrera de pedagogía en la U N A M se ha mantenido sujeta a un enfoque tecnicista sin perder el objetivo central de formar docentes para diferentes niveles de escolarización, aunque en la actualidad este hecho se configura de manera distinta en cada una de las escuelas de la Universidad en donde se imparte esta licenciatura.

Dentro de los elementos cuestionables a los diversos planes de estudio es necesario destacar la desvinculación que inició y prevalece entre la formación pretendida para el pedagogo y la realidad educativa y social del país, así como la ausencia de investigaciones que profundicen sobre el objeto de estudio pedagógico, la especificidad de "lo educativo" y su tratamiento, para establecer bajo estas directrices, los campos profesionales y orientar hacia ellos el perfil académico-profesional de tales profesionales formados en la U N A M .

En la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, la carrera de pedagogía inició, en 1975, con el plan de estudios entonces vigente en la Facultad de Filosofía y Letras, teniendo algunas modificaciones un año después; pero no fue sino hasta 1984 cuando operó con un plan de estudios completamente renovado, cuyo objetivo fue

ampliar el panorama incluyendo materias que indujeran hacia un análisis social, político y económico de la situación educativa.

En el proyecto de este nuevo plan de estudios se indica que al modificar el plan de estudios de esta carrera se buscaba adaptarlo a la realidad cambiante de nuestro país; reforzar la formación metodológica y de investigación del pedagogo para que contribuyera al conocimiento de la realidad educativa; reforzar el área psico-pedagógica para actualizar la formación en esta problemática; y, adicionalmente, formar pedagogos mejor orientados en las especialidades más urgentes (psicopedagogía, planificación educativa y educación permanente) para que contribuyeran a resolver los grandes problemas de la educación en México. (40)

En consecuencia, se consideró que este profesional requería de una "formación científica" ya que el compromiso adquirido al elegir esta carrera era el de "transformar la realidad que enfrenta", juzgar el contexto social, económico, político y cultural en que se encuentra la educación nacional, sus fundamentos filosóficos y políticos, entre lo más relevante.

Sin embargo, el perfil definido prioriza las actividades técnicas y utilitaristas cuando define que al pedagogo le corresponde adecuar las condiciones para que sea

(40) Proyecto del Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía, ENEP-Acatlán, 1984, p. 23

factible la consecución de fines y objetivos preestablecidos:

El pedagogo es un profesional que debe valorar las bases biológicas, psicológicas y sociales del desarrollo de la conducta humana a fin de generar las condiciones de factibilidad de fines y objetivos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es capaz de planear, administrar, conducir y evaluar los objetivos de los sistemas educativos, institucionales o extrainstitucionales, así como modelos de docencia, y analizar y diseñar en todas sus fases investigaciones sobre problemas psicopedagógicos, sociopedagógicos y de planeación educativa. (41)

El campo de trabajo planeado para el pedagogo se amplía al señalar que puede actuar tanto en el sistema educativo formal, como en el no formal e informal, aunque se especifican sólo tres funciones principales, que se encuentran implícitas en el perfil profesional: docencia y formas de apoyo, planificación e investigación (Ver anexo, cuadro 1).

Dentro de sus funciones de docencia y formas de apoyo, el pedagogo puede dedicarse a la docencia en el nivel secundaria, medio superior y superior en las asignaturas propias de la pedagogía, así como en capacitación y formación de docentes en el sistema educativo no formal; a la orientación educativa; y a la producción y/o utilización de material didáctico en todos los niveles del sistema educativo formal, no formal (alfabetización, capacitación, educación comunitaria y formación docente) e informal (prensa, radio, televisión y cine).

(41) Organización académica de la licenciatura en Pedagogía, ENEP-Acatlán, 1986, p. 24

En las funciones de **planificación**, el pedagogo estará capacitado para intervenir en el diseño de proyectos y programas educativos y será el profesional ideal para la administración escolar.

Respecto a la labor de **investigación**, se propone su inclinación por las áreas psicopedagógicas, sociopedagógicas y planificación tanto en el sistema educativo formal como en el no formal y en centros de investigación y de producción de material didáctico del sector público o del sector privado.

Tanto en el perfil profesional como las tres opciones mencionadas para su práctica en el plan de estudios, no manifiestan diferencias sustanciales respecto a los objetivos y funciones implícitas en los planes manejados con anterioridad; sin embargo, dentro de la estructura del plan de estudios de acatlán se incorporan nuevos elementos, como algunas materias, con carácter obligatorio, (ver anexo, cuadro 2) que amplían la perspectiva para que el pedagogo no sólo actúe a nivel técnico en la resolución de problemas educativos, sino que cuente con los conocimientos necesarios para analizar, explicar e interpretar la realidad educativa de la nación y, en consecuencia, proponer y establecer alternativas viables que no se restrinjan a situaciones presentes dentro del salón de clase o sólo del proceso escolarizado, sino en cualquier relación educativa que se establezca en la sociedad.

Esta situación permite ampliar considerablemente el

campo de acción profesional del pedagogo y abre la opción de ir más allá de las tres funciones antes mencionadas y no limitar el perfil profesional al cumplimiento de metas fijadas de antemano desprendidas de los programas y políticas oficiales, sino de plantear y replantear las cuestiones educativas desde otras perspectivas, acordes a la totalidad de la realidad que el pedagogo analiza, interpreta y explica.

En esta amplia gama de posibilidades establecidas para la acción profesional del pedagogo, podemos ubicar el ámbito de la educación de adultos, que si bien es considerado dentro de sus opciones profesionales, se establece sólo como objeto de conocimiento y no directamente como espacio de actividad, al incluirla como materia obligatoria pero sin definirla explícitamente dentro del terreno laboral (confrontar cuadros antes citados).

Aunque de alguna manera se señala a la alfabetización y a la educación comunitaria como aspectos presentes dentro del campo de trabajo, es necesario diferenciar la educación básica dirigida a los niños, de la educación básica para adultos, como una forma de educación extraescolar que ciertamente responde a un programa propio de la educación formal, pero cuyos objetivos y condiciones de desarrollo le confieren una serie de características que exigen un estudio y un tratamiento diferente al de la educación escolar.

El pedagogo encuentra en este ámbito un problema educativo complejo dentro de la totalidad social y cultural,

por lo que requiere de una preparación propia para responder a los retos que este sector le plantea dentro de la educación de nuestro país.

1.3. LA EDUCACION DE ADULTOS COMO CAMPO PROFESIONAL PARA EL PEDAGOGO

Considerando que la realidad educativa, como manifestación de la realidad total es tan amplia y diversa, se hace necesaria una investigación desde sus particularidades (niveles y formas educativas) lo que contribuirá en mayor medida a la configuración o reorientación del campo profesional del pedagogo.

Tras los planteamientos generales anteriormente expuestos, es que hemos ubicado como aspecto particular de la realidad educativa, la problemática que atañe a la educación de adultos en nuestro país, ante la cual, la formación del pedagogo como profesional de la educación, y su campo de acción, no pueden permanecer desvinculados. Por ello requiere de una preparación teórica-metodológica y práctica, que le posibilite interpretar, explicar y encontrar alternativas para su desarrollo como proyecto.

Enmarcar a la educación de adultos como espacio que atañe al pedagogo no es tarea fácil, ya que en ella se sintetiza una compleja problemática que abarca todas las esferas de la vida nacional apareciendo a través de la historia bajo la sombra de los proyectos oficiales que más que a las cuestiones educativas del país, tienden a

responder a los intereses políticos y económicos de la élite en el poder, y en segunda instancia, a los del capitalismo internacional. Asimismo, adquieren también características particulares que escapan de un control absoluto, pues su desarrollo no permanece aislado del contexto social en el que dichos proyectos son implementados.

... la educación para adultos es un fenómeno que no surge en una esfera aislada de la sociedad, sino que está inmersa en ésta. En tanto fenómeno de una realidad compleja, nuestro objeto de estudio no se presenta en forma transparente y fácil de aprehender.(42)

Las políticas nacionales e internacionales han dado a la educación de adultos una orientación que parece alejarse de las necesidades y aspiraciones de la población a la que está dirigida, aquella que históricamente ha quedado al margen de los "beneficios" que conlleva una educación formal. No escapa de la acción dominante que el Estado ha ejercido sobre ella a través de las políticas sexenales y de las instituciones que han sido creadas para su control. En este tipo de educación confluyen un cúmulo de necesidades y rasgos creados a lo largo de su historia, por los proyectos estatales y por la influencia en éstos de organismos internacionales; pero también se ha conformado un sello particular en las prácticas realizadas por los sujetos sociales que en ella intervienen.

La educación de adultos ha tenido diferentes significados tanto a nivel nacional como mundial, sin que

(42) Miguel Escobar Guerrero, "La educación para adultos: otra estrategia del sistema capitalista", Foro Universitario, no. 24, 1982, p. 43-55

exista una definición universal que englobe las características de todos los proyectos. Dependiendo de los intereses de cada nación se le han encomendado diversos papeles. Como hemos apuntado en nuestro marco de referencia, esta forma de educación surge y adquiere relevancia en coyunturas determinadas. En México aparece antes de tomar relevancia en gran parte del orbe, no obstante, en su momento se incorpora a los proyectos de escala mundial, derivados fundamentalmente de las exigencias de la expansión del capitalismo y de sus políticas desarrollistas de la educación como formadora de recursos humanos.

Así, la educación de adultos se ha referido lo mismo a la evangelización, a la castellanización o a la educación rural, que a la pretendida educación permanente (que permanece constante a lo largo de la vida del individuo) o a un tipo de educación "extraescolar" que contribuya a la formación de la fuerza de trabajo, sin definir claramente los contenidos y más difícilmente los grupos y sujetos sociales a quienes se dirige.

Sin embargo, políticamente, en México se ha identificado más con aquella educación que pretende extenderse a la población adulta, mayor de quince años -y recientemente incluido el grupo de 10 a 14 años- analfabetas o que no han tenido acceso a los programas básicos del sistema educativo con el fin de obtener un nivel educativo elemental (primaria y secundaria) además de una formación que les permita contribuir al mejoramiento del medio social

en el que se desenvuelven (educación comunitaria) o adquirir una "capacitación no formal para el trabajo". Tales son los programas que en la actualidad se manejan, cuyos objetivos no están claramente determinados dentro del sistema educativo nacional.

La educación de adultos requiere de la construcción de sus programas a partir de la transparencia de sus fines y objetivos, de las circunstancias en las que se desarrollará, de las características de la población destinataria, del conocimiento de la psicología del adulto y del adolescente, de sus condiciones socioeconómicas y del estado que guarda el desarrollo global del país.

La alfabetización y la educación básica (primaria y secundaria) se presentan como programas prioritarios para elevar los niveles educativos de la población. Sin embargo, no se adecúan a las características, necesidades e intereses de los diversos grupos y sujetos sociales que la demandan, puesto que desconocen el marco social y las particularidades de éstos. Por ello se requieren investigaciones que ubiquen el contexto y expongan los factores que obstaculizan su desarrollo, dando pie a la posibilidad de enfrentar una problemática general: millones de personas son analfabetas y otras tantas carecen de los mínimos niveles educativos. Comprender y explicar esta realidad no es suficiente, encontrar alternativas y llevarlas a la práctica es una premisa urgente. Los fines, objetivos, métodos, técnicas, diseños de materiales, contenidos, etc. no pueden salir de

un escritorio ni de un discurso político. Se precisa de profesionales de la educación que puedan analizar, interpretar, explicar y emprender esta tarea y construir o reconstruir el proyecto educativo para los adultos.

Es así como se presenta la educación de adultos como campo profesional para el pedagogo; un ámbito complejo que al parecer en la práctica no ha tenido mayor relevancia, pero no por ello debe ser desdeñado. Este profesional, junto con otros interesados por la educación, como el sociólogo y el psicólogo educativo, encuentran en este espacio un campo de acción vasto e importante.

En México, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos es el organismo encargado de marcar sus derroteros. No obstante, existen experiencias educativas con adultos en diversas regiones del país, principalmente aquellas ligadas a la educación popular en donde también caben los procesos de alfabetización y educación básica, cuyo desarrollo escapa del alcance y objetivos del estado mexicano. Sin embargo, este último, mantiene en sus manos un instrumento que para el grueso de la población es indispensable: el reconocimiento oficial (certificación) necesario para hacer "válidos" los "conocimientos" adquiridos, ante la sociedad y el sistema productivo.

Por tanto, el análisis de las instituciones existentes, las políticas implementadas y las especificidades del proyecto y de la práctica educativa en este terreno, conforman en conjunto un complejo proceso que es prioritario

revisar, porque comprende una parte nada despreciable de nuestra realidad educativa.

De ahí la pertinencia de la siguiente afirmación, que hacemos nuestra:

Es difícil pensar contrainstitucionalmente, como fuera de, en un país como el nuestro que se caracteriza por ser un país de instituciones. El asunto es poder pensar, al interior de las instituciones, en términos de mayor alcance de reivindicación social, que los impuestos por la racionalidad tecnoburocrática como forma de legitimación instrumentada por la administración pública (43),

y puesto que las instituciones son parte de nuestra realidad es necesario conocerlas también, para reflexionar e indagar sobre los campos existentes para el desempeño profesional.

En los siguientes capítulos trataremos de ubicar a la educación de adultos en su contexto histórico y actual para determinar las posibles intervenciones del pedagogo en ese ámbito.

(43) Angel Hoyos Medina, "Los currícula: ¿racionalidad ante qué?", en *Encuentro sobre el diseño curricular. Memorias*, ENEP-Aragón, 1982, p. 125

CAPITULO II

MARCO HISTORICO DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN MEXICO

Es necesario partir de la trayectoria que al paso del tiempo ha tenido la educación de adultos en nuestro país, con el fin de ubicar en ella el contorno que enmarca su desarrollo así como sus características y funciones desempeñadas. Esto nos permitirá hallar los elementos que explícita e implícitamente configuran lo que hoy es y cuáles han sido sus alcances y limitaciones. Asimismo y bajo un panorama político-social podremos analizar las especificidades de este ámbito como campo profesional del pedagogo, rescatando el papel de las políticas diseñadas, la importancia de los actores del proceso, los contenidos y las metodologías.

Las políticas educativas y su desarrollo han correspondido a momentos históricos determinados por acontecimientos de carácter económico, político y social. Conviene destacar entonces, las acciones emprendidas por los distintos gobiernos con la intención de acercarnos al problema que ha implicado la educación de la población adulta, principalmente de aquel sector social marginado de la gran expansión que en esa materia se ha producido en

nuestro país en las últimas décadas.

Año tras año la educación dirigida a la población adulta ha correspondido a intereses de grupos o sectores dominantes.

Durante la época colonial la educación, en manos de la Iglesia, era exclusiva de grupos privilegiados; aunque existía un tipo de educación para los indígenas y gente del pueblo cuyo objetivo principal era la evangelización y la castellanización, tanto para niños como para adultos.

Al perder la institución eclesiástica poder sobre la educación, el Estado lo asume dotándola de un carácter laico, libre, y más tarde, "democrático", con lo cual se ve favorecido e identificado en su papel de educador, sentándose las bases para una gran expansión del sistema.

A partir del periodo revolucionario y como parte de la consolidación del Estado mexicano, la educación tuvo un papel esencial dentro de las políticas implementadas por los diversos gobiernos, quienes la consideraron prioritaria para sacar a la población de la ignorancia congénita y posibilitar el desarrollo económico. Educación y desarrollo han permanecido ligados desde entonces en los distintos proyectos políticos aunque en los hechos no ha existido correspondencia entre ambos.

Desde principios de siglo se hace evidente una doble concepción sobre las potencialidades de la educación: por un lado se ve en ella un instrumento útil para el desarrollo económico de las naciones; por otro, la población se siente

atraída al considerar que a través de ella puede lograr mejores condiciones de vida y avanzar en la escala social.

En este contexto se da un gran impulso a la educación, no sólo por las condiciones de atraso económico del país y la influencia de tendencias internacionales que sobre esta se manejan, sino sobre todo por la gran presión ejercida por la gente al exigirla con mayor persistencia.

Es por ello que la educación de adultos aparece como una preocupación constante de los gobiernos a lo largo de la historia de la educación en México. Aunque a los elementos pedagógicos como planes, programas, contenidos, métodos de aprendizaje, entre otros, no se les otorgue la atención debida e incluso en muchas ocasiones se les ignore.

Hacia finales del siglo XIX, bajo la persidencia del General Porfirio Díaz, se habla de atacar el problema de la educación de adultos, ya que de una población de más de 12.5 millones, casi 10.5 millones no sabía leer ni escribir y cerca de 330 mil sólo sabían mal ller; lo anterior con base al censo de 1885 (44). Es decir, aproximadamente el 80% de la población era analfabeta, lo que indicaba la gravedad del problema y la necesidad de iniciar un gran esfuerzo que le hiciera frente.

Bajo estas condiciones de atraso se inicia el siglo XX, en el que se experimentarían algunas alternativas y proyectos como veremos a continuación.

(44) Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, p. 352

Escuelas suplementarias y complementarias.

Una de las medidas propuestas fue la fundación de dos clase de escuelas para adultos: escuelas suplementarias para quienes carecían por completo de educación primaria y no sabían leer ni escribir; y complementarias, para quienes quisieran concluir sus estudios elementales. Además en estas escuelas se les daba clases de dibujo y conocimientos indispensables en la práctica de artes y oficios. (45)

Bajo esta propuesta se crearon en el Distrito Federal 16 escuelas primarias para adultos de carácter suplementario y se recomendaba a los Estados de la República fundar instituciones similares.

Tal vez estos son los primeros intentos formales por parte del gobierno para atender la educación de los adultos. Sin embargo tenemos que recordar que la situación política y social del país obligaba al gobierno de Díaz a buscar mayores medios de control sobre la población y, por supuesto, la educación se presentaba como uno de los instrumentos para lograrlo, además de ser el más accesible para proveer el sentimiento de justicia social que proclamaba el pueblo.

... un alto porcentaje de mexicanos vivía bajo una humillante injusticia social, (...) y la enseñanza pública estaba reservada para los privilegiados en las grandes poblaciones rurales y ciudades. (46)

Surge entonces la idea de una "educación popular",

(45) *Ibid.*, p. 349

(46) Leonardo Gómez Nava, "La revolución mexicana y la educación popular" en *Historia de la educación pública en México*, T.I., P. 118

entendida como la expansión de la educación hacia todos los sectores de la sociedad, por la que se pugnaria, posteriormente, en la revolución armada de 1910 y mantendrían como bandera ante la población, los gobiernos emanados de ella. Sobre todo se habla de atender la educación en las zonas rurales, en donde se encontraba el mayor número de analfabetas.

Escuelas rudimentarias.

Otra medida instrumentada para hacer frente al problema fue, entre 1910 y 1911, la creación de las escuelas rudimentarias, cuyo objetivo principal era enseñar a los indígenas a hablar, leer y escribir el castellano.

La discusión para aprobar la ley que creaba estas escuelas se dio en medio de las pugnas populares por el derrocamiento de Porfirio Díaz, aprobándose durante la presidencia provicional de Francisco León de la Barra, quedando de la siguiente manera:

Art. 1o. Se autoriza al Ejecutivo de la Unión para establecer en toda la República Escuelas de Instrucción Rudimentaria, independientemente de las Escuelas Primarias existentes, o que en lo sucesivo se funden.

Art. 2o. Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objetivo enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir castellano; y ejecutar las operaciones

fundamentales y más usuales de la aritmética.

Art. 3o. La instrucción rudimentaria se desarrollará, cuando más, en dos cursos anuales.

Art. 4o. Estas escuelas se irán estableciendo y aumentando a medida que lo permitan los recursos de que disponga el Ejecutivo. (47)

Además, la enseñanza impartida en estas escuelas se haría extensiva a todos los analfabetas que acudieran a ellas, sin distinción de sexos ni edades. Asimismo, el Ejecutivo debía estimular la asistencia distribuyendo en las mismas, alimentos y vestidos a los educandos.

Más adelante se trató de reformar esta ley y dar un sentido más práctico a las escuelas rudimentarias

... procurando que el programa de instrucción rudimentaria fuera también capaz de proporcionar a los escolares los medios de mejoramiento económico y desarrollando en ellos las aptitudes más relacionadas con la vida ambiente, artística, industrial, agrícola (48),

y procurando llevar acabo el proyecto en forma lo más racional y económica posible en relación a los medios con que se contara.

Estas escuelas se fundaron como una medida urgente del régimen porfirista ante la acción revolucionaria. La iniciativa supuso solamente un discurso demagógico ya que no se tomaron otras medidas adicionales para que significaran un verdadero avance. De igual manera se pretendió una educación integral (tendiente a desarrollar todas las

(47) *Ibid.*, p. 129

(48) Francisco Larroyo, *Op. Cit.*, p. 402

capacidades del ser humano)', cuando las condiciones materiales y políticas en las que vivía la población resultaban contradictorias:

No podía haber desarrollo integral del educando en un régimen político al servicio exclusivo de los latifundistas y de los intereses capitalistas extranjeros. [Asimismo] La ley que creaba la escuela rudimentaria no presentaba un programa de reforma económica o social en beneficio de los grandes sectores de la población, sino que su elaboración se debió a una actitud oportunista del porfiriato ante la presión de las fuerzas armadas. (49)

Para que las escuelas rudimentarias hubieran tenido éxito, se necesitaba contar con la necesidad política del Estado para sostenerlas, sobre todo en cuanto a su financiamiento. Sólo para su implementación hubo lo necesario, pero no para su continuidad.

Hacia finales de 1913 y durante el año de 1914 la instrucción rudimentaria llegó a contar con el mayor número de escuelas: doscientas, con una asistencia aproximada de dos mil alumnos. Durante los años de 1915 y 1916 alcanzó su grado más intenso el movimiento revolucionario, impidiendo, no ya incrementar, ni aun siquiera conservar las instituciones creadas. (50)

A pesar de no haber tenido gran relevancia en la educación para los sectores populares, este proyecto sentó el antecedente inmediato de las escuelas normales.

Casas del Pueblo.

De las primeras acciones emprendidas por los gobiernos posrevolucionarios en materia educativa, se encuentra el establecimiento de "las casas del pueblo", instituciones

(49) Ibid., p. 404

(50) Ibid., p. 405

surgidas con la idea de llevar la instrucción a grupos indígenas, estudiando a la vez, sus condiciones de vida por medio de maestros misioneros quienes en cada lugar al que acudían dejaban a otro llamado monitor, para atender las necesidades educativas de la población.

Posteriormente, estas instituciones se convirtieron en las escuelas rurales, y los maestros misioneros, en inspectores e instructores.

Escuelas Rurales.

Las escuelas rurales que empezaron a funcionar a partir de 1925, tenían por objetivos:

- capacitar a los campesinos (niños y adultos) para mejorar sus condiciones de vida mediante la explotación racional del suelo y de la pequeña industria a la vez de alfabetizarlos.
- enseñar cada vez menos dentro del salón de clase y cada vez más a partir de la experiencia.
- seguir un programa práctico de estudios, a partir de las necesidades y aspiraciones de la vida del campo. (51)

Para ello se enseñaría entre otras cuestiones, la producción rural e higiene, vida comunal, castellano, cálculo, ciencias naturales, historia, civismo, culto a la patria y prácticas agrícolas, lo que implicaba los principios de la escuela activa y del trabajo.

Estas escuelas darían al pueblo un estado de mayor

(51) *Ibid.*, p. 405

equidad y justicia, ya que se presentaban como un proyecto democrático dirigido a la población más numerosa y carente de oportunidades educativas. Además se lograría, a través de la enseñanza del idioma castellano, la tan anhelada por los gobiernos "unidad nacional".

Campanas de alfabetización.

En un principio la expansión educativa y específicamente las campañas de alfabetización pretendían que el pueblo saliera de la ignorancia en que se hallaba sumido desde la colonización española, y se restablecieran los valores de igualdad y justicia con lo cual el país se desarrollaría; pero muy pronto se hizo presente otro interés: la educación, tanto en las zonas rurales como urbanas, debería contribuir al establecimiento de las condiciones apropiadas para el desarrollo del capitalismo.

Tal es el caso de la época bajo el mandato presidencial de Calles, en donde se opta por atribuir esta orientación última a la enseñanza:

... la alfabetización era un aspecto necesario para habilitar a la población a su participación activa en nuevas fuentes de trabajo vinculadas a labores de producción a gran escala, con manejo de maquinaria, que exigía entrenamiento previo de los trabajadores además de una programación y control de calidad adecuado, por manos de especialista que (...) no existían en suficiente cantidad ni calidad de especialidad para iniciar el proceso de formación de infraestructura que se requería en un programa de industrialización nacional.(52)

Durante el maximato y como impulso a la industrialización

(52) Martha Robles, Educación y sociedad en la historia de México, p. 114

que se pretendía en el país, la actividad educativa fue fundamental para los grupos ya consolidados.

Justamente fue el periodo de fortalecimiento del Estado Mexicano, en donde se concilian intereses entre los grupos políticamente fuertes y los que detentan el poder económico. De acuerdo con Martha Robles, fue la época de la institucionalización que daría al Estado mayor control sobre la población, institucionalización de los sectores activos de la economía nacional, que favorecía el juego Estado-grupos organizados; poder político-económico; y que, en sí misma, era una acción contrarrevolucionaria muy efectiva para satisfacer las demandas del desarrollo económico capitalista. (53)

El modelo callista que prevaleció hasta la llegada de la presidencia de Lázaro Cárdenas, mostraba una finalidad radicalmente distinta a la mesiánica idea vasconceliana. Enseñar y alfabetizar para preparar la infraestructura industrial; satisfacer la demanda de los grupos que presionan al Estado con establecimientos de educación superior y actividades artísticas y culturales. (54)

La creación de la Secretaría de Educación Pública (S E P) dió un marco legal e institucional definitivo a la función educativa del Estado y a su control sobre la misma.

La política educativa de Lázaro Cárdenas fundamentalmente estuvo dirigida a multiplicar el número de escuelas rurales, a afianzar el control del Estado sobre la enseñanza primaria y secundaria precisando su orientación social y científica y su carácter laico y socialista. Da

(53) *Ibid.*, p. 114

(54) *Ibid.*, p. 115

prioridad a la educación agrícola y en el nivel universitario a la educación técnico.

La reforma educativa implantada durante su sexenio era sumamente ambiciosa y con una fundamentación sólida. Es en este periodo donde se retoma con mayor fuerza la importancia de propiciar una cultura al alcance de todos, es decir, extenderla hacia los sectores populares. Para ello se planteaba como condición aniquilar el analfabetismo e impulsar en todas las edades y niveles educativos un proceso libre de todo prejuicio y orientado a la revalorización del trabajo como aspecto central de la educación. No obstante, el proyecto sólo duró el lapso de la administración cardenista y los fines perseguidos no lograron concretizarse. Aún en esta coyuntura no aparece un proyecto acabado de la educación para adultos.

Educación y desarrollo económico.

A principios de los años cuarenta se inicia una vertiginosa industrialización del país, renaciendo la idea de que el nivel educativo de la población es determinante en el desarrollo económico y de que en ella reposa la consolidación de la independencia política y económica de México.

Bajo estos principios no era conveniente tener un gran número de personas que no supieran leer ni escribir, pues esta situación no correspondía a una sociedad democrática, y más, impedía su crecimiento.

Por ello, uno de los hechos más sobresalientes en el terreno educativo durante el periodo de Avila Camacho, fue poner en marcha la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Quedaba establecida por ley, la obligación de todos los ciudadanos a participar ya fuera como alfabetizadores o bien como alfabetizandos.

La Campaña tuvo buenos resultados: Se logra reducir el analfabetismo de la población adulta en un 50% (55). Sin embargo, persistió la carencia de un proyecto definido y con objetivos claros para promover un avance más profundo en la educación de los adultos.

Las razones expuestas para llevar a cabo la campaña no iban más allá de suponer que la preparación cultural debía sentarse sobre una base democrática para que todos tuvieran oportunidades iguales de "redención económica", gracias a un trabajo lícito y productivo y, para ello, todas las personas que tuvieran el privilegio de saber leer y escribir tenían la obligación de ayudar al Estado a sacar, a casi la mitad de los mexicanos, de la ignorancia en la cual estaban sumergidos. (56)

En 1948 se le dió a la campaña un carácter permanente. Se esperaba instituir como parte del sistema educativo a la escuela básica suplementaria de alfabetización, hecho que nunca se llevó a cabo.

El impulso dado a la alfabetización era el de un

(55) Juan Prawda, *Logros, inequidades y retos del sistema educativo mexicano*, p. 28

(56) Francisco Larroyo, *Op. Cit.*, pp.518-519

proyecto que formaba parte de un nuevo orden establecido en el campo educativo como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, en donde lo primordial sería elevar la calidad de la mano de obra y así, el nivel de productividad del país. Dado que el nuevo orden económico internacional exigía una industrialización rápida, este enfoque de la educación llegaba a todos los niveles.

La Segunda Guerra Mundial propició el desarrollo industrial en México a través de un modelo de sustitución de importaciones y aceleró la urbanización. Las comunicaciones empezaron a multiplicarse (...) se empezó a demandar técnicos, lo que estimularía el incremento de la educación media superior y superior tecnológica.(57)

En el periodo de posguerra se fundan en México varias instituciones educativas y culturales. Entre estas podemos mencionar al Instituto Nacional de Bellas Artes (I M B A), en 1946; el Instituto Nacional Indigenista (I N I), en 1948; la Asociación Nacional de Universidades e Instituto de Enseñanza Superior (A N U I E S), en 1950; y, más tarde, la Ciudad Universitaria, en 1952.

En este momento se pretende dar un impulso sustantivo a la educación de adultos, más allá de la simple alfabetización, pues no podía permanecer rezagada mientras el país avanzaba. Del extranjero llegaron nuevas ideas y corrinetes pedagógicas que trataron de adoptarse.

Tal es el caso de la educación fundamental, concepto introducido en México por influencia de la Conferencia General de la U N E S C O celebrada en nuestro país en 1948.

(57) Juan Preawda, Op. cit., p. 29

Con ella se da especial importancia a la acción educativa en relación a la población adulta y a la necesidad de definir métodos y contenidos específicos para este sector. (58)

La educación de adultos dice la U N E S C O , reviste una gran importancia por ser ella la que tiene en sus manos el presente del mundo, tanto por la influencia que ejerce sobre las generaciones jóvenes como por su propia capacidad de producción. Además, el adulto tiene derecho a contar con oportunidades para elevar su vida y disfrutar ampliamente de ella, y es obra de la educación fundamental proporcionarle estas oportunidades. (59)

Atendiendo a la urgencia de precisar estrategias a seguir y elaborar materiales que hicieran posible la educación fundamental aún en medios de escasos recursos, así como preparar maestros especializados en esta rama de la pedagogía práctica, la propia U N E S C O autoriza en 1949 el establecimiento de centros regionales.

En México se instaló el primer Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (C R E F A L) con la finalidad de satisfacer dos necesidades imperiosas: la formación de maestros de educación de adultos y la producción de materiales didácticos.

Este Centro representa el primer intento por crear organismos que se avocaran a la búsqueda y consolidación de objetivos, métodos, técnicas y análisis de contenidos adecuados . Sin embargo, posteriormente el C R E F A L pierde su objetivo inicial y se dedica a cuestiones

(58) Alfonso Castillo, et. al., en Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina, p. 234

(59) Francisco Larroyo, Op. Cit., p. 529

educativas de todo tipo, no específicas de la educación de adultos, perdiéndose con ello la posibilidad de formar docentes preparados para el trabajo con grupos de adultos y la implementación y producción de métodos y materiales didácticos adecuados a las características de los sectores potencialmente demandantes de esta educación.

Con el fin de darle mayor impulso e integrar la capacitación técnica para el trabajo, se crean, entre 1953 y 1964, otras instituciones como los Centros de Educación Acción Educativa, salas populares de lectura (algunas de las cuales se convirtieron en bibliotecas públicas) y los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agropecuario entre otros.

A mediados de los años cincuenta se formula el Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria con la finalidad de ampliar la cobertura y atender a toda la población que requiriera el servicio. El interés primordial fue enfrentar la crisis de la escuela elemental, ya que en 1958 había 3 millones de niños que quedaban al margen de la enseñanza, según el Sexto Informe de Gobierno de Adolfo Ruiz Cortines. Además un gran porcentaje de la población adulta carecía del nivel básico de educación.

Con este plan, el crecimiento del sistema educativo se hizo más evidente; no obstante, el rezago y la deserción no fueron detenidos, creciendo paulatinamente el número de personas que quedaban al margen de la enseñanza y que serían demandantes potenciales de nuevas opciones.

Las campañas de alfabetización continuaron y se crearon centros y escuelas para ese fin pero, contrariamente, las desigualdades aumentaban conforme se ensanchaba la zona urbana y se establecían barrios marginales. Crecía también la demanda educativa mientras los recursos económicos destinados a ella se reducían.

Así, la educación de adultos fue considerada como una actividad complementaria en el proceso de expansión educativa, indispensable para dar respuesta a las demandas de la población y como un aspecto con incidencia en el desarrollo general del país; pero no se registraba un proyecto específico que contemplara y partiera de las necesidades educativas y culturales de la población que no había tenido la oportunidad de incorporarse al sistema formal.

Sin un respaldo legal, la educación de adultos se sustentaba sólo en nociones abstractas y generales, con propósitos dispersos y sin arribar a un proyecto que contemplara las diferencias entre los sujetos que participarían, los métodos apropiados y los contenidos adecuados a los intereses de los adultos.

Fue hasta el régimen presidencial echeverrista que se da un reconocimiento legal a la educación de adultos, tratando de caracterizar con mayor precisión los objetivos y funciones que cumpliría y la forma de su organización. No obstante, este hecho se mostró insuficiente para desprender de él un proyecto que en la práctica, en contacto con la

realidad, tuviera resultados precisos. Resultó ser en sí, un intento más cuyas bases carecían de sustentos sólidos fuera de los plasmados en el discurso.

Los acontecimientos políticos y sociales del sexenio anterior al mencionado obligaron a éste a adoptar una política más abierta y a brindar soluciones a las exigencias populares.

La "apertura democrática", característica de este régimen, también llegaba al terreno educativo a través de una reforma, a fin de

... abrir una oportunidad de permeabilidad social y permeabilidad educativa, de manera que todos los mexicanos puedan acceder a cualquier nivel educativo. (60)

Este sector jugó un papel muy importante para el restablecimiento del poder del Estado y el control social, ya que, como afirma Latapí:

Este gobierno ha significado para toda la estructura social un reforzamiento de la institución política [que] se ha reflejado notablemente en sus servicios educativos que son, quizá junto a los de salud pública, los que la población percibe más directa y universalmente. (61)

La reforma educativa planteada por este gobierno, tenía implícito un marcado interés por integrar la educación en las expectativas generales de cambio social. Esta última, fue vista nuevamente como instrumento de progreso, por lo que se pretendía cambiar el modelo elitista imperante por un modelo igualitario y abierto que distribuyera

(60) Pablo Latapí, *Valores nacionales y política educativa en México*, p. 97

(61) *Ibid.*, p. 101

equitativamente sus beneficios. Se trataba pues, de expandir el sistema educativo y ofrecer las "mismas" oportunidades a todo aquél que demandara educación. Esto contribuiría a una mayor justicia social.

En la reorganización amplia y profunda del sistema educativo mexicano, pretendida en dicha reforma, se contempló también en ámbito de la educación de adultos.

A lo largo del siglo sólo se había logrado reducir el analfabetismo en un 10%, en contraste, la población se había multiplicado en relación con los porcentajes, por lo que el rezago y la deserción escolar aumentaban considerablemente.

Tomando en cuenta que la escolaridad de la población en 1970 era de 3.6 grados en promedio y que existía un 70% de analfabetismo funcional*, además de los numerosos grupos sociales que vivían completamente marginados de los procesos de desarrollo social (62), el gobierno echeverrista crea el Plan Nacional de Educación de Adultos con dos grandes objetivos: por un lado, alfabetizar a la población (enseñar a leer y escribir y hacer uso de las operaciones aritméticas básicas); y por otro, difundir y brindar mayor apoyo a los sistemas abiertos (que existían ya para secundaria y preparatoria) incluyendo y marcando como prioridad a la primaria intensiva para adultos. El propósito era disminuir las desigualdades sociales y la injusticia que se reflejaban

* El analfabeta funcional se define como aquella persona que no ha asimilado los hábitos de lectura y escritura de manera que pueda derivar de ellos, verdaderos beneficios para su vida real. Pablo Latapí, Op. Cit., p. 61
(62) Ibid.

en los bajos niveles de escolaridad y altos índices de analfabetismo entre la población.

El Plan de Educación de Adultos se vio apoyado con un marco legal que le otorgó primero la Ley Federal de Educación, promovida en 1973, y posteriormente la Ley Nacional de Educación de Adultos expedida casi al final del sexenio.

La Ley Federal de Educación, aún vigente, entre muchos otros aspectos, define a la educación como un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad. Establece que los servicios en este rubro deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales. Asimismo remarca la importancia de la educación extraescolar mediante la cual puede impartirse la instrucción elemental, media y superior. Establece que el trabajador puede estudiar y sienta los lineamientos para un sistema de certificación de conocimientos conforme a bases que propicien la autodidaxia (63). Estos son algunos de sus aspectos más significativos y en los que presuntamente sustenta su práctica cotidiana la educación de adultos.

Por su parte, la Ley Nacional de Educación para Adultos regula las funciones y objetivos de este tipo de educación, concretizando las orientaciones para su puesta en práctica. Establece que la educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a las

(63) S E P, Documentos sobre la Ley Nacional de Educación para Adultos, 1976, pp. 41-42

personas mayores de 15 años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria. La define como una forma extraescolar cimentada en el autodidactismo y la solidaridad social. Plantea que su objetivo principal será que toda persona pueda alcanzar como mínimo el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica, que comprende los niveles educativos mencionados (64). Estos son sólo algunos rasgos, perdurables hasta la fecha, en los que descansarán los lineamientos y las actividades que más adelante señalaremos.

Dentro de las acciones emprendidas para lograr los fines planeados, durante la misma administración echeverrista se crean los Centros de Educación de Adultos en donde se daría una atención directa. Posteriormente éstos se transforman en Centros de Educación Básica para Adultos en los que la alfabetización queda como una etapa introductoria en la primaria para las personas de más de tres lustros de vida. Asimismo, se elaboran por vez primera materiales especiales de primaria y secundaria para adultos (libros de texto, guías, programas e instructivos) y para su antecedente inmediato, la alfabetización.

Cabe mencionar que a partir de 1970 se introduce el concepto de desarrollo comunitario entendido como una forma de educación que pretende brindar a la población una preparación para "elevar su calidad de vida" atendiendo áreas como salud, higiene, alimentación, organización

(64) *Ibid.*, p. 87

comunitaria para la resolución de problemas comunes, etc., y bajo su influencia se impulsan nuevamente las misiones culturales incluyéndose programas elementales de capacitación.

Por lo hasta aquí señalado, podemos decir que la política educativa de la primera mitad de los setenta, orientada por su reforma, significó para la educación de adultos la conformación del marco legal que regiría a partir de entonces los planes y acciones que en esta materia formularan los siguientes gobiernos, incluyendo al actual. A pesar de ello, este marco se presenta ineficiente para aterrizar en un proyecto viable de educación de adultos.

En los sexenio que datan de 1976 la idea de que la educación es parte esencial del progreso e instrumento de justicia social se acentúa.

El Plan Nacional de Educación del gobierno lopezportillista, da impulso a la educación tecnológica y establece como prioridad ofrecer educación básica principalmente a la población en edad escolar; no obstante, también aparece la educación de adultos como programa imprescindible en materia educativa.

Como respuesta a la crisis social y económica que se dejaba sentir en el país, el gobierno implementó dentro de su política educativa y con carácter prioritario el proyecto "Educación para todos", el cual incluía tres programas sustanciales en la materia: primaria para todos, castellanización y educación de adultos.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

De los tres programas propuestos, el último cobró gran importancia, dado que había en ese momento 6 millones de personas mayores de quince años que no sabían leer ni escribir, cifra que se mantuvo constante en los últimos treinta años; trece millones de adultos sin terminar la primaria y siete millones la secundaria, lo que constituyó el gran reto de la tarea educativa. (65)

Pese a la trascendencia asignada a este programa, se estableció que era

... indispensable partir de la capacidad del propio educando de aprender por sí mismo y de su interés por mejorar su calidad de vida (66),

ya que los recursos asignados no eran suficientes dada la demanda existente.

En este sentido, se consideró que el sistema de educación abierta era una respuesta viable a la exigencia educativa pues concebía a la educación como un proceso permanente que respondía a las necesidades individuales de tiempo, lugar y nivel de estudios (opera en toda la escala educacional). De esta forma, el Estado ponía al alcance de todos el acceso a la educación (67), de tal suerte, que lo único que tenía que hacer el adulto era incorporarse a este proceso.

La Secretaría de Educación Pública crea, en apoyo al Programa de Educación de Adultos, la Dirección General de Educación para Adultos (que se encargaría de administrar,

(65) S E P, Programas y metas del sector educativo 1972-1982, pp. 15-16

(66) Ibid., p. 16

(67) Ibid., p. 17

proponer y orientar los servicios educativos y contribuir a su constante mejoramiento) y el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos (para promover, planear, coordinar y evaluar los sistemas de educación abierta y los programas que en la materia realizara la S E P). La creación de estas instancias, obviamente, no posibilitaban la solución del problema por sí solas aunque significaban un importante apoyo administrativo y gubernamental, por lo que el Estado, partiendo de lo que le señalaba la ley correspondiente en cuanto a considerarla como responsabilidad de toda la nación, poco a poco implementa estrategias tendientes a descargar su obligación exclusiva en otras instancias. Así, y en virtud de la escasez de recursos económicos, se busca la colaboración de otras instituciones. Dentro de éstas es conveniente resaltar la importancia del convenio establecido entre la S E P, el Congreso del Trabajo y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (S T P S), ya que uno de los preceptos de la misma ley era la posibilidad de que los trabajadores pudieran estudiar y se buscaba la forma de cumplir con ella.

El objetivo de ese convenio fue:

...llevar a cabo un Programa Nacional de Educación Básica para los Trabajadores, con el fin de que éstos cursen la educación primaria y secundaria, mediante sistemas abiertos, en los centros de trabajo, en las organizaciones sindicales y en otros centros de estudios que se creen para tal fin.(68)

La S E P se encargaría de proporcionar la infraestructura

(68) S E P, Educación para todos, 1979, p. 72

técnica y administrativa (incluyendo libros y auxiliares didácticos gratuitos para la primaria intensiva) y el Congreso del Trabajo procuraría que los contratos colectivos incluyeran cláusulas en pro de este acuerdo.

De igual forma se establecieron compromisos con la Secretaría de la Reforma Agraria (S R A) y la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (S A R H), y se iniciaron gestiones para promover la educación básica a través de instituciones del sector público, privado y social.(69)

La política educativa de José López Portillo en materia de educación de adultos concordaba con lo establecido en la Ley Nacional. Paulatinamente se intentaba avanzar en la solidaridad social, aunque no se definían con precisión los términos en que se planteaba, se intentaba también el reforzamiento de la base del autodidactismo al elaborar libros de texto especiales que buscaban responder a las necesidades e intereses de este sector de la población.

Sin embargo, dentro del Programa de Educación para Adultos se reconocían ya importantes obstáculos que hasta hoy son las contradicciones más persistentes en lo que al modelo se refiere. Estos son:

1) La dificultad para despertar el interés de los adultos por la educación básica y motivarlos para estudiar sistemáticamente. Al respecto el programa Educación para Todos menciona que:

... las condiciones de marginación en que viven buena parte de los adultos mexicanos, les impide

apreciar la utilidad del alfabeto e incluso de la educación primaria. La edad, la desesperanza, la permanente falta de oportunidades durante toda una vida o simplemente la costumbre de haber vivido sin alfabeto, se convierten en obstáculos difíciles de superar. (70)

Podríamos agregar la necesidad que tienen los adultos y los niños, principalmente de zonas marginadas, de resolver en primer término sus problemas de alimentación, vivienda y salud, y que hacen que la educación, máxime de personas adultas, se presente como un lujo que por sus mismas condiciones socioeconómicas no se pueden permitir. Por ello, resulta sumamente complejo un proceso de motivación en un contexto cuyas expectativas de superación son casi inexistentes.

2) Se reconoce también la escasa vinculación de los contenidos con las actividades diarias de los adultos y a ello se atribuye, principalmente, el desinterés de los educandos.

Gran parte de esta situación se debe a que los contenidos de la educación destinada a dichos sectores de la población carecen de suficiente atractivo para mejorar sus actividades cotidianas. Para que la alfabetización (y por ende la educación básica) tenga éxito se requiere que el adulto la perciba como algo útil. (71)

Los planteamientos anteriores muestran que, aunque la intención era vincular a la educación de adultos a las necesidades y características de dicho sector poblacional, este objetivo no se cumplía, y se reconocía la falta de motivación del adulto para estudiar y la ineficiencia de los

(70) *Ibid.*, p. 78

(71) *Ibid.*

contenidos para que el educando incorporara nuevos conocimientos, actitudes y hábitos que lo llevaran a un mejoramiento de sus condiciones de vida.

3) La insuficiencia de recursos financieros se presentaba igualmente como otra de las grandes dificultades. La tarea educativa en nuestro país siempre ha carecido de suficiente presupuesto federal para desarrollarse con verdadera eficacia para la población y el país en general; de ésta la que menos apoyo ha registrado siempre es el ámbito de la educación de adultos, lo cual ha implicado que no se cuente nunca con una dotación de recursos económicos que permita alcanzar los objetivos planteados.

Inicialmente el Programa [de Educación de Adultos] se puso como metas de atención una cobertura de 4 millones de adultos en primaria y 380 mil en secundaria para 1979. Los recursos necesarios para alcanzar estas metas sumaban \$3 365 millones.

Pero el presupuesto autorizado para 1979 fue sólo \$245 millones, lo cual limitaba severamente el alcance del Programa y la posibilidad de atender a 26 millones de demandantes potenciales.
(72)

Las cifras son por demás ilustrativas, si tomamos en cuenta la existencia, en esa etapa, de 13 millones de demandantes de primaria y 7 millones en secundaria, el Programa sólo se abocaría a la atención del 30% de la demanda en el primer nivel y del 0.05% del segundo; por otra parte, si consideramos que el presupuesto asignado en el año de referencia no alcanzó ni el 8% del requerido, los resultados no pudieron ser más insignificantes.

Los \$3 365 millones de pesos significaban la atención de 21.6% de la población sin primaria ni secundaria, y los \$ 245 millones autorizados sólo representaban el presupuesto para atender al 1.2% de la población potencial que requería el servicio en ese año. En estas cifras no se considera la atención a analfabetas que llegaban a la cifra de 6 millones.

En este ejemplo, contemplamos la gran contradicción existente entre considerar a la educación de adultos como programa prioritario y, al mismo tiempo, asignarle sólo pequeñas partidas presupuestarias.

4) Por otro lado, ya se ha mencionado antes que, dada la insuficiencia de recursos materiales y humanos, se recurre a los sistemas abiertos en donde es indispensable que el adulto cuente con la capacidad necesaria para estudiar por sí mismo, es decir, se apela al autodidactismo, base de los sistemas abiertos que establece la Ley de Educación para Adultos.

El anterior es un problema que era, y sigue siendo, de difícil solución, ya que la formación autodidacta no se logra de un momento a otro. Si en el sistema escolarizado, en los niveles avanzados y contando con apoyos académicos y de mayor reconocimiento social es difícil lograrlo, mucho más lo es para las personas que han carecido de una disciplina para llevar un estudio sistemático. Aún peor es el hecho de tenerse que enfrentar al estudio de un gran cúmulo de contenidos que muy poco tienen que ver con su

forma de vida, pero que sí les exige una gran capacidad memorística y de comprensión de la lectura.

El problema se planteaba de la siguiente manera: La Ley Nacional de Educación para Adultos fundamenta esta modalidad educativa [sistemas abiertos] en la formación autodidacta y la solidaridad social. Sin embargo, si bien es cierto que muchos adultos pueden convertirse en autodidactas con la ayuda de libros ideados especialmente para ellos y del asesor en el círculo de estudios, muchos otros fracasan en el intento. (73)

Los textos referidos tenían contenidos poco motivantes, abstractos y no reflejaban las necesidades de los adultos. Hasta fines de la década anterior (ochenta) comenzaron a modificarse. Mientras que los asesores, miembros de las mismas comunidades marginadas, que escasamente cuentan con la instrucción secundaria, difícilmente podían contar con la preparación pedagógica o las aptitudes didácticas para orientar a los adultos en su proceso de aprendizaje.

5) Otra de las barreras señaladas es la dispersión geográfica de los educandos potenciales, ya que el mayor número de personas que requieren el servicio se encuentran diseminadas en amplias áreas, lo que impide la atención en las zonas más necesitadas, concentrando los servicios en las más cercanas a las ciudades y con menos índice de analfabetismo y rezago educativo.

En 1979 existían poco más de 90 mil comunidades pequeñas, generalmente alejadas y de difícil acceso, con menos de mil habitantes, en donde se encontraba

aproximadamente el 42% de la población analfabeta. (74)

En la actualidad siguen existiendo zonas de extrema pobreza en donde se dan los porcentajes de analfabetismo más altos, tal es caso de los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Puebla y Michoacán (75). Contradictoriamente, la mayor atención se da en las zonas conurbadas a las ciudades importantes, en donde la marginación se agrava día con día, y la prioridad de los proyectos es la educación básica, fundamentalmente, la primaria.

La insuficiencia de tecnología educativa, la limitada integración de proyectos institucionales, así como la escasez de especialistas en educación de adultos y en sistemas abiertos, constituyen otros de los grandes obstáculos señalados para el desarrollo de la misma. Estos tres aspectos, a pesar de que se ha seguido enunciando como prioridad dentro del sector educativo el detener el rezago y combatir el analfabetismo, tampoco han sido superados por las administraciones políticas subsiguientes.

En respuesta a los obstáculos existentes para el cumplimiento de los objetivos de la educación para adultos, se creó, en 1981, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (I N E A), el cual viene a complementar el marco institucional de ese espacio de la educación en México.

El objetivo de la creación del I N E A fue dar vida a un organismo especialmente encargado de combatir el rezago educativo del país

(74) *Ibid.*, p. 80

(75) *Excelsior*, enero de 1991, pp. 5 y 29

... erradicando la lacra del analfabetismo de la población adulta" (76)

y apoyando el programa de primaria para todos, incluidos los adultos que no hubieran tenido acceso a ella. Sería entonces la institución responsable en forma específica de llevar a cabo los preceptos de la Ley Nacional de Educación para Adultos.

El I N E A fue creado como un organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, abocado a promover, organizar y coordinar los servicios de alfabetización y educación básica para adultos en las diversas entidades y poblaciones de todo el territorio nacional, tanto en zonas rurales como urbanas. Desde su creación, no se registra otro hecho de similar importancia para la continuidad y evaluación de la educación para adultos.

En el Plan Global de Desarrollo del gobierno de Miguel de la Madrid, se vincula el aspecto educativo al desarrollo general del país. Se habla fundamentalmente de consolidar los avances que en esta materia se han logrado y plantea poner mayor énfasis en la calidad de la educación, ya que en cantidad el sistema había crecido considerablemente. Se habla también de una descentralización con el fin de rescatar las características específicas de cada región del país, objeto que a la fecha se presenta disgregado y sin propósitos ni acciones concretas.

(76) Juan Prawda, Op. Cit., p. 34

Durante esa administración, el crecimiento paulatino de los servicios educativos sólo se registró cuantitativamente -mayor población y por ende mayor número de personas atendidas-, pero pese a la intención de dotar de más relieve a la cuestión de la calidad, se mantuvo un constante y creciente desinterés por los aspectos filosóficos y pedagógicos de los procesos educativos, estos últimos permeados por proyectos utilitaristas y economicistas.

A la par de la expansión del sistema se fue dando un desajuste y desequilibrio de las oportunidades educativas entre los diferentes sectores de la población.

Es de sumo interés destacar que los elementos que se incluyeron al programa de educación para adultos -a raíz de su reconocimiento legal principalmente- como el autodidactismo, la solidaridad social, la forma extraescolar de educación y el impulso dado a la modalidad abierta, no se desprendieron de una necesidad metodológica en el proceso de aprendizaje de los adultos, sino de un interés con carácter operativo: dada la escasez de recursos económicos y materiales, se apela a la capacidad del adulto de aprender por sí mismo, en el espacio y tiempo que estén a su alcance y bajo la "asesoría" de una persona voluntaria.

Bajo este contexto, podemos decir que la educación de adultos ha fungido como un mecanismo de control de las demandas no atendidas por el sistema formal; primero, tratando de disminuir los índices de analfabetismo; y, posteriormente, deteniendo el rezago. Su relevancia dentro

de las políticas del Estado corresponde a coyunturas históricas muy concretas o como respuesta a planteamientos de la comunidad internacional; no obstante, se ha ido transformando en un proyecto que, aunque constante, carece de algún tipo de planeación, organización y objetivos establecidos con claridad, además, marcado por una distancia considerable con respecto a la realidad mexicana. La Ley Nacional de Educación para Adultos y el I N E A conforman el marco legal e institucional que respalda sus acciones, sin embargo, la ambigüedad que existe sobre su función dentro del sistema educativo, hace que las prácticas se aboquen sólo a la cuestión administrativa y cuantitativa del problema, sin que realmente se perciban cambios entre la población que requiere y hace uso de esta forma particular de educación. Se acentúa el interés por la certificación y se deja de lado el proceso educativo.

Podemos advertir entonces, que pese al marco legal e institucional creados expreso para la educación de adultos, ésta no ha contado en la práctica con el apoyo necesario para brindar a la población marginada del sistema educativo formal, una incorporación digna y acorde a sus características y necesidades. A través de los años, no ha existido voluntad política para actuar en función de un proyecto pedagógico pues los programas de los diversos sexenios se han perfilado más hacia objetivos políticos tendientes a fortalecer y afianzar el poder estatal, presentando a la educación como una concesión del Estado

hacia los ciudadanos, y a la establecida para los adultos como un mecanismo que por sí mismo terminará por eliminar las desigualdades y la injusticia social, ya que abre oportunidades para todos.

CAPITULO III

SITUACION ACTUAL DE LA EDUCACION DE ADULTOS Y EL PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION 1989-1994

En el presente capítulo nos proponemos exponer la situación que guarda la educación de adultos en la época actual, centrandó nuestro análisis en los programas que maneja y las prácticas que lleva a cabo el Instituto Nacional para la Educación de Adultos, dado que, desde su creación, ha sido el principal organismo que atiende y organiza esta modalidad educativa. Asimismo analizaremos las propuestas que para ella tiene el actual Programa para la Modernización Educativa.

Es conveniente concretizar primero la filosofía política del Estado mexicano que fundamenta a la educación en general y particularmente a la educación de adultos en nuestro país, la cual podemos desprender del artículo 3o. constitucional, la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación para Adultos, marco legal en donde quedan establecidos los principios rectores de la actividad educativa.

Fundamentalmente se proclama el nacionalismo y la

democracia. El primero entendido como

... el conocimiento de nosotros mismos, de nuestra historia, de nuestros recursos, de nuestras limitaciones y problemas (...) como la defensa y el fortalecimiento de nuestra independencia política y económica (...) como la continuidad y el acrecentamiento de nuestra cultura nacional; (77)

y la segunda,

... como resultado de la participación popular en todos los procesos del país, dentro de un régimen político representativo [que ofrece] crecientes oportunidades a los grupos menos favorecidos para asegurarles el acceso a la educación y a la cultura. (78)

Estos dos aspectos matizan la orientación de la educación, presentándola como "nacionalista", que rescata la identidad nacional y el amor a la patria; y "democrática", que asegura una oportunidad para todos; aunque dichos principios y la filosofía que los sustenta, no se ven reflejados en la realidad concreta, puesto que los altos índices de analfabetismo, el creciente rezago educativo, y las grandes desigualdades que, en términos de educación, existen entre las diversas entidades del país, así lo manifiestan.

Por otro lado, se considera también a la educación como parte fundamental del desarrollo económico, pretendiendo que por medio de ella el individuo logre una formación integral que se refleje en un mejoramiento del nivel de vida y por tanto del progreso global del país.

Estos principios se expresan en los programas

(77) Miguel de la Madrid, citado por Ma. Luisa de Anda, Op. Cit. pp. 246-247

(78) Ibid.

educativos dirigidos fundamentalmente a las clases menos favorecidas, rezagadas de los beneficios del desarrollo y la modernización, pretendiendo lograr, por este medio, una formación y una capacitación que les permita acceder a mejores oportunidades tanto de trabajo como de vida individual y comunitaria. Siendo así una medida de "justicia social" que se promueve desde el Estado.

De esta manera, se atribuye a la educación un gran poder, suponiendo que por sí misma, logrará estos objetivos. Sin embargo, ¿ en qué medida la organización, los métodos de enseñanza y los contenidos educativos propician esta formación integral? y, ¿ hasta qué grado se establece la relación entre el sistema educativo, el sistema productivo y las condiciones sociales y culturales de nuestra sociedad? Estas son interrogantes que en la realidad y la práctica cotidiana no encuentran un respuesta que se perciba con claridad. La intención se queda plasmada en el discurso pero en la implementación se actúa sin tomar en cuenta las condiciones en las que se desarrollarán los programas ni las características, diferencias y necesidades de los sectores hacia los que se dirigen.

En este sentido, encontramos que, la educación de adultos:

... es una forma de educación extraescolar que se basa en el autodidactimo y la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componene la población. Su acción se dirige a los mexicanos de quince o más

años de edad. (79)

En ella se contemplan los programas de alfabetización, educación básica, que comprende primaria y secundaria, educación comunitaria, educación permanente y capacitación para el trabajo.

Mediante estos servicios, para cuya realización existen los Centros de Educación Básica, las Misiones Culturales, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, y la Educación Tecnológica, se pretende brindar al adulto varias alternativas de aprendizaje con el objetivo de elevar su nivel cultural contribuyendo al mejoramiento de sus condiciones laborales, sociales y económicas. (80)

No obstante, y a pesar de que la educación es considerada como uno de los derechos fundamentales de la población, la realidad educativa del país demuestra que las políticas de los distintos gobiernos y sus acciones encaminadas a combatir el rezago educativo y el analfabetismo, no han logrado resolver estos problemas ni han alcanzado las metas establecidas. Así, para el inicio de la década de los años 90, en una población adulta de 51.6 millones, aún persiste un alto índice de analfabetismo: aproximadamente 4.2 millones que equivalen al 8% de la población adulta; de personas que no han concluido su educación básica: 20.2 millones la primaria y 16 la secundaria; y un crecimiento del rezago educativo en los

(79) Programa para la Modernización de la Educación 1989-1994, T. I., p. 81

(80) *Ibid.*, pp. 81-82

últimos años, de 11 millones de personas, según datos de la actual administración (81). Estas cifras tienden a incrementarse ante la crisis económica que afecta tan drásticamente a los ya de por sí, sectores marginados.

Además del I N E A que brinda los servicios de educación básica en la modalidad abierta, existen primarias y secundarias nocturnas para trabajadores que funcionan en forma escolarizada así como Centros de Educación Básica (C E B A) que ofrecen la primaria de manera semiescolarizada.

En la práctica, estas distintas modalidades no encuentran diferencias sustanciales, por lo que únicamente corroboran la dispersión de esfuerzos y la falta de unidad de un proyecto cuya pretensión es ofrecer alternativas de educación a los adultos.

Las primarias nocturnas y las secundarias para trabajadores brindan una "educación formal", en un espacio y tiempo determinados y guiada por los planes y programas de estudio de las escuelas diurnas. Sus inscripciones se realizan al inicio del ciclo escolar y utilizan el mismo material didáctico que para los niños y adolescentes (82). El número de estas escuelas es cada vez menor, pues se les ha dado mayor impulso a los C E B A y al I N E A.

Los Centros de Educación Básica ofrecen a los adultos mayores de 15 años, la oportunidad de alfabetizarse y

(81) *Ibid.*, pp. x, 7-8, 82

(82) "Educación de Adultos en México" en *Ensayos sobre educación de adultos en América Latina*, p. 238

estudiar la primaria. Se rigen por el calendario escolar aunque se hace incapié en que el adulto puede incorporarse en cualquier momento del año. En estos Centros se requiere de la asistencia regular de los adultos ya que estudian bajo la dirección de un maestro normalista. Se pretende fomentar el autoaprendizaje, no obstante, el maestro se dedica a la exposición de los temas, lo que dificulta la enunciada incorporación en cualquier momento del ciclo (83). Generalmente estos centros se ubican en zonas urbanas.

Los sistemas abiertos han cobrado mayor relevancia a raíz del reconocimiento oficial de la educación para adultos como una forma de educación "extraescolar", es decir, fuera de una escuela y en espacios y tiempos flexibles, tratando de ligarse a las características de la población destinataria. Aquí también se requiere la presencia de un asesor, cuya participación es voluntaria pero indispensable para orientar y ayudar al adulto en su proceso de aprendizaje.

Estos programas han sido promovidos a través de varias acciones, entre las que destacan: la organización de la participación externa, para quien la S E P brinda asesoría y capacitación. Esta organización recibe apoyo de las dependencias de la administración pública federal y de centros de trabajo. Existen incluso convenios con organismos como C A N A C I N T R A y el Congreso del Trabajo. También se puede mencionar el Programa de Promotores

(83) *Ibid.*, p. 238

Comunitarios de Educación para Adultos, orientado a organizar servicios de educación básica en comunidades del medio rural y en zonas marginadas del medio urbano:

En cada comunidad se organiza un comité y se nombra un promotor. Dicho promotor invita a los adultos a estudiar a través del sistema abierto, forma círculos de estudio y recluta asesores, organiza la capacitación y apoyo a los asesores y auxilia a los usuarios en la tramitación de exámenes.(84)

Asimismo, se implementó la educación básica en reclusorios, lugares en los cuales se trata de aplicar un modelo educativo que contemple los problemas e intereses propios de los reclusos y que se base en la participación de los colonos o internos, quienes se responsabilizan de su proceso de aprendizaje.(85)

Las acciones encaminada a promover la educación para adultos a través de los sistemas abiertos, se concretizan y ponen en práctica a través del I N E A .

Este instituto extiende sus servicios a todas las entidades de la República Mexicana; está integrada por 31 delegaciones ubicadas en las capitales de los Estados Federales y una oficina central que se encuentra en el Distrito Federal encargada de regular todas las actividades a nivel nacional. Existe un director general y en cada estado hay un delegado responsable.

Las Delegaciones Estatales del I N E A se dividen en regiones y éstas a su vez en zonas, cada una de las cuales

(84) Ibid.

(85) Decreto de creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

cuenta con una coordinación responsable.

En las coordinaciones de zona trabajan varios coordinadores técnicos, uno de los cuales funge como capacitador de agentes operativos *, y los demás son quienes se encargan de difundir, promover y organizar los servicios directamente en cada comunidad.

Para la organización de estos servicios en los diversos núcleos poblacionales, se parte de la premisa de que la educación de adultos es una responsabilidad de toda la sociedad y por tanto necesaria su participación para enfrentar este problema educativo y expandir sus alcances. Por ello se requiere:

- 1o. que la propia sociedad participe, organizando un Comité de Educación para Adultos elegido de entre los mismos miembros de la comunidad y que será el responsable de los servicios en ese lugar. También la comunidad tiene que proveer de asesores voluntarios** e instructores para los adultos que deseen incorporarse en grupos.
- 2o. Que las instituciones y empresas del sector público, privado y social, apoyen a sus trabajadores, estableciendo el servicio en los propios centros de trabajo.
- 3o. Que los municipios en los estados y la delegaciones políticas en el caso del Distrito Federal, participen apoyando el establecimiento de Centros de Asesoría y

* Agentes operativos son todas las personas que participan voluntariamente en la comunidad: asesores, instructores, alfabetizadores, promotores, etc.

** Algunos asesores reciben una gratificación económica bimestral pero que es meramente simbólica (39 mil pesos en 1990).

Consulta en donde los adultos puedan acudir cuando requieran mayor orientación. (86)

De estas tres condiciones depende la organización de los sistemas abiertos de educación básica (primaria y secundaria), además de los programas de alfabetización, educación comunitaria y capacitación para el trabajo, ya que el presupuesto federal asignado al I N E A no contempla la contratación de personal suficiente para la organización y el desarrollo de los servicios en las comunidades y centros de trabajo, así como tampoco la contratación y el pago de maestros y asesores, ni la construcción de espacios adecuados para el desarrollo del proceso educativo o el establecimiento de instalaciones propias para las reuniones de los círculos de estudio y los Centros de Asesoría y Consulta. De esta manera, los gastos que propicia una educación abierta representan una importante reducción en relación a los costos de una educación escolarizada. Por ello se habla de que una de las bases más importantes de este sistema es la "solidaridad social".

El I N E A, a través de la Dirección General ubicada en el D.F., las Delegaciones Estatales y la Coordinaciones Regionales y de Zona, es el encargado de promover, organizar y proporcionar apoyo tanto técnico como pedagógico a las instancias antes mencionadas, a través de la única figura que directamente vincula su trabajo a la comunidad, el Coordinador Técnico. (Ver anexo, cuadro 3: organigrama

comunitario). Esta institución, no cuenta con una área de investigación que se aboque directamente a indagar las necesidades tanto de la población como de las diversas comunidades, así como a la recuperación y sistematización de las experiencias vividas. Existe sólo una Unidad de Investigación en las oficinas centrales, pero, -tal vez por su reciente implementación- no registra proyectos cuyos objetivos sean investigar dichas cuestiones. Tampoco encontramos espacios para la investigación en las Delegaciones Estatales y menos aún en las Coordinaciones Regionales, quienes podrían establecer una relación más estrecha con los sectores y las comunidades participantes. Las otras Unidades y Direcciones a nivel general, así como los Departamentos delegacionales y las Coordinaciones de Zona, orientan más sus funciones a la cuestión organizativa y administrativa de los servicios. (Consultar Anexo, cuadros 3a, 3b y 3c: organigrama del INEA).

Los sistemas abiertos presentan características muy peculiares entre las que podemos destacar la intención de adaptar los programas a las necesidades y aspiraciones de los usuarios. Así, por ejemplo, no se plantea la obligación de acudir a un centro educativo en un horario fijo, sino que pueden estudiar en casa, en sus centros de trabajo o en otros lugares, teniendo horarios accesibles.

Las características generales de la educación abierta son las siguientes:

a) Cada estudiante (adulto) puede adquirir los conocimientos

a su propio ritmo y a partir del tiempo de que disponga para estudiar. No hay límite para concluir los estudios.

b) El adulto puede estudiar en cualquier sitio, sin que para ello tenga que desatender su trabajo u ocupación habitual.

c) Se basa en la **solidaridad social** y en la **capacidad del adulto para aprender por él mismo** (autodidactismo), lo que implica una **disciplina personal**, considerable esfuerzo del estudiante y una **asesoría efectiva**.

d) Se apoya en la orientación de los asesores y el uso del **texto diseñado especialmente para ellos**. (87)

e) El adulto puede estudiar individualmente o acudir a un círculo de estudios dentro de su misma comunidad, o bien, en su centro de trabajo.

f) Trata de vincular a los adultos con los problemas de su comunidad para que participen en sus posibles soluciones.

En concordancia con lo puntos anteriores encontramos que la educación de adultos presenta una flexibilidad tal, que cualquier persona que lo requiera podría acceder a ella. Sin embargo, la "solidaridad social", entre personas carentes de recursos materiales; la "capacidad para aprender por sí mismo" y la "disciplina personal" en adultos cuyas experiencias sistemáticas de aprendizaje son casi nulas o inexistentes; así como la "asesoría efectiva" de personas voluntarias, entre muchas otras condiciones y características, no siempre se hacen presentes. Además, se

(87) Cfr. INEA, **¿Cómo promover y organizar la educación básica para adultos?** Manual de operaciones para las unidades de servicio de educación básica, marzo, 1982, s/p (el subrayado es nuestro)

categoriza al "adulto" sólo por su edad cronológica, sin percaterse de las diferencias existentes entre ellos y entre los sectores que participan. La población destinataria únicamente es dividida en dos grupos sociales: los indígenas y los que no lo son, distinguiéndolos básicamente por el lenguaje y adaptando para los primeros, el material en su lengua de origen.

3.1. PROGRAMAS BASICOS DEL I N E A

Los programas básicos que maneja este Instituto son los referentes a la alfabetización, la educación básica y la educación comunitaria.

Dentro del I N E A , el mayor interés se ha centrado en los proyectos de educación básica y la continuidad de la alfabetización, ya que el rezago educativo, después del analfabetismo, se ha convertido en una de los principales problemas educativos a resolver.

Alfabetización

Este programa está encaminado a enseñar a leer, escribir y hacer uso de las operaciones fundamentales de matemáticas, a todos los mexicanos analfabetas que lo demanden.

Se considera analfabeta a aquella persona de quince o más años de edad, que desconoce absolutamente la lectura y la escritura, o bien, que habiéndolas conocido las ha

olvidado por falta de uso (analfabeta funcional).

El analfabetismo es considerado como causa y no efecto de las desigualdades sociales. Se dice que es un hecho "estrechamente relacionado con la marginación educativa, cultural, económica y social"; y que

... restringe seriamente la comunicación entre los individuos y los grupos sociales, limitando las posibilidades de desarrollo (88),

por lo que, debe ser combatido.

El programa de alfabetización pretende respetar el ambiente sociocultural y las características de los alfabetizandos; no obstante, en su implementación se desconocen las especificidades del ambiente y de los analfabetas, es decir, se conceptualiza por igual a un joven, un adulto o un anciano analfabeta, generalizando el medio social y cultural en el que se desenvuelven, así como sus peculiaridades, condiciones físicas y mentales, intereses, aptitudes y actitudes hacia el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo. El método y los materiales con los que se trabaja, son iguales para todos. Motivarlos para que continúen su educación básica y promover en ellos el sentido de participación en la vida social y en la solución de los problemas de sus comunidades, son otros de los objetivos del programa, pero esta labor se le atribuye al alfabetizador quien pocas veces cuenta con la preparación y los medios suficientes para lograrla.

Para llevar a cabo el programa, se contempla el apoyo

(88) Programa Nacional de Alfabetización, citado en **Curso de capacitación para alfabetizadores**, p. 52

de los gobiernos de los estados, las autoridades municipales y la sociedad en general (89), tal como lo establece la Ley Nacional de Educación para Adultos, sin los cuales no sería posible su realización.

El método --que se ha utilizado es el de la Palabra Generadora;--recientemente se emplea también, intentando suplir al anterior, el método Global Estructural, al que posteriormente nos referiremos.

El Método de la Palabra Generadora trata de propiciar el análisis y la reflexión de problemas a los que se enfrentan los adultos en la vida diaria. Se llama así porque de la descomposición silábica de las palabras se originan otras nuevas, generando diálogos sobre los problemas que sugieran dichas palabras (90). De esta manera se pretende vincular el proceso de aprendizaje de la lectoescritura con la reflexión del entorno del alfabetizando, a través del diálogo entre los miembros del grupo.

El método señala que las palabras deben elegirse dentro de las más comunes a la vida del adulto con las cuales ellos se sientan identificados; sólo que, en el material elaborado para este programa, éstas se han homogenizado sin hacer distinción entre las distintas comunidades (rurales y urbanas), edades de los alfabetizandos (jóvenes y personas de edad avanzada) ni tampoco intereses de los círculos de alfabetización.

En consecuencia estas palabras no representan problemas

(89) *Ibid.*, p. 30

(90) *Ibid.*, p. 141

de la vida cotidiana de los adultos y por lo tanto no propician la reflexión, el análisis y el diálogo sobre su entorno.

La motivación aparece como un elemento esencial para la permanencia de los adultos en el proceso, ya que con frecuencia no encuentran razones para aprender a leer y a escribir. Por ello el alfabetizador tiene la responsabilidad de insentivar al adulto a través del diálogo para que descubra la utilidad y ventajas que el poseer estos conocimientos le puede proporcionar. También a él, le corresponde organizar y coordinar las actividades dentro del grupo de tal manera que los alfabetizandos se sientan permanentemente interesados y permanezcan hasta concluir con éxito el proceso.

A pesar de que la figura del alfabetizador, por las actividades que le corresponden, toma gran importancia, por lo general éste es una persona voluntaria que no cuenta con la preparación suficiente para cumplir su función. Hace uso de su buena voluntad, como una labor altruista; pero no recibe insentivos ni apoyos fuera del material didáctico que a veces se le proporciona para realizar su labor.

Bajo este panorama, las actividades pocas veces son exitosas; y los adultos, generalmente los de mayor edad, no logran los objetivos planteados.

Programa de Educación Básica

----El programa de educación básica para adultos comprende

los estudios de primaria y secundaria. Se crea con la finalidad de proporcionar a todas las personas que lo requieran, la oportunidad de iniciar o concluir estos estudios en los tiempos de que ellos dispongan sin desatender sus ocupaciones diarias. Cuentan con el reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Pública quien, junto con el I N E A, expide el certificado correspondiente.

El Plan de Estudios, tanto para primaria como para secundaria, comprende 4 áreas: español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, e incluyen conocimientos teóricos y actividades prácticas. Está dividido en tres partes el de primaria y tres grados el de secundaria, en cada uno de los cuales se estudian las cuatro áreas mencionadas.

El material didáctico básico para el proceso de aprendizaje está constituido por los libros de texto, guías del estudiante y ejercicios de autoevaluación.

Los libros de texto son el principal recurso y en su estructuración y contenido se busca considerar las características especiales de los adultos hacia los cuales se dirige. Aunque aquí tampoco se hacen explícitas dichas "características especiales", categorizando al adulto sólo por su edad (mayor de 15 años) y su condición marginada del sistema escolarizado.

El modelo cuyo uso se ha generalizado en primaria para adultos, es el P R I A D , Primaria Intensiva para Adultos,

en el que se emplean en total doce libros de texto. Uno por cada área y parte del plan de estudios.

En secundaria, el número de libros que se estudian son veinte: seis para el área de español, seis para matemáticas, cinco para ciencias sociales y tres para ciencias naturales.

(91)

Actualmente se han puesto en marcha dos modalidades más para el nivel primaria, el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (M P E P A), y el Proyecto de Educación Primaria 10-14 (P E P 10-14), a los cuales nos referiremos en otro momento.

En el manual elaborado para el asesor de secundaria, se señala a los libros de texto como los medios que brindan al estudiante, la información necesaria para cubrir el nivel (92), por lo que los resultados dependen del manejo que hagan de ellos tanto los adultos estudiantes como el asesor.

Los cuadernillos de ejercicios de autoevaluación contienen problemas y cuestionarios de las cuatro áreas y su objetivo es que el adulto pueda conocer el grado de aprendizaje adquirido. Sin embargo, estos materiales así como los propios ejercicios contenidos en los libros de texto, son recursos que fomentan el aprendizaje memorístico ya que se basan en preguntas y respuestas extraídas mecánicamente de ellos. Representan para el adulto un ensayo de la forma en que tendrá que responder los exámenes que

(91) Cfr. Manual del asesor de primaria, Manual del asesor de secundaria y Para aprender más, INEA.

(92) Ibid.

acreditan sus conocimientos.

La existencia de los exámenes, que pueden ser presentados en forma parcial, global por área, global por grado o global por nivel, representan un límite considerable en el proceso de aprendizaje de los adultos pues se remiten a contenidos de los textos que el estudiante tuvo que haber memorizado para aprobarlo, sin que necesariamente estos contenidos tengan relación con su vida práctica. Este medio, único para acreditar y certificar, no rescata los conocimientos adquiridos a través de la experiencia ni los procesos vividos en los diferentes círculos de estudio.

Es importante señalar que, en la figura del asesor, cuya existencia no se considera indispensable ya que el sistema se basa en el autodidactismo, recae en la práctica la labor fundamental de propiciar el aprendizaje, fungiendo como el coordinador de grupo que observa todo lo que ocurre en él, para encontrar y superar los posibles obstáculos que se presenten. Dentro de sus funciones la principal es conducir y apoyar el aprendizaje en el círculo de estudios desde de un punto de vista grupal y participativo, a través del desarrollo de las siguientes actividades:

- asesorar a los adultos un mínimo de seis horas por semana;
- orientarlos en el manejo de los libros de texto;
- fomentar el autodidactismo grupal sugiriendo procesos para el estudio;
- propiciar la participación activa y reflexiva del adulto en el transcurso de su aprendizaje;

- estimular la permanencia de los estudiantes en el círculo de estudios estableciendo una relación de confianza y comunicación a través del diálogo.

De lo anterior podemos deducir que un asesor necesita, aparte de tiempo suficiente para preparar y brindar las asesorías, una formación que le permita cumplir con todas sus funciones, ya que requiere de conocimiento y experiencia en el manejo de grupos, de una capacidad de análisis, reflexión y acción para dirigir el proceso, así como de una comprensión amplia del autodidactismo para poder fomentarlo, además de nociones sobre la psicología de los adultos. De la misma manera, precisa conocer con profundidad tanto la estructura como los contenidos de los libros de texto para poder orientar al adulto en su manejo. Condiciones y conocimientos con los que los asesores escasamente cuentan, pues, siendo personas voluntarias, el único requisito que en el mejor de los casos cubren es haber concluido sus estudios secundarios.

El proceso enseñanza-aprendizaje se conceptualiza como una relación dialéctica en la que el que enseña aprende, y el que aprende también enseña. Sin embargo, al reducir el proceso al aprendizaje memorístico de la información de los materiales de estudio, los adultos vuelven a asumir un papel pasivo esperando que sea el asesor quien los llene de los conocimientos previamente establecidos.

El objetivo es lograr que los adultos sean autodidactas; pero, la relación asesor-asesorado se

convierte en la relación tradicional maestro-alumno, en la que el primero es el que sabe y el segundo el que aprende. Así, el asesor enseña guiado por los textos y el adulto aprende guiado por el asesor.

De esta manera, la capacidad de reflexión y acción del adulto se ve limitada, siendo éste como un objeto en el que se deposita una serie de conocimientos que debió haber aprendido a temprana edad, pero que, aún en la edad adulta puede adquirir para obtener un certificado, que lo acredite como una persona "educada".

Educación Comunitaria

Los programas de educación comunitaria se encuentran unidos a los programas anteriores. No siguen un método específico ni contenidos preestablecidos. En éstos se engloban una serie de actividades -cursos principalmente- encaminadas a proporcionar al adulto alguna habilidad o destreza para el desarrollo de un trabajo determinado que le reditúe en la economía familiar o en general, en el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de las pequeñas comunidades:

La educación comunitaria se propone reforzar con acciones educativas los procesos de transformación de las condiciones de vida de los habitantes de las pequeñas comunidades. (93)

Tiene por objeto proporcionar a estas comunidades servicios de educación no formal que contribuyan a elevar su nivel de organización y participación para mejorar su

calidad de vida. Intenta ser dirigida a la población "más pobre del país", como son: los grupos indígenas, comunidades rurales dispersas, campamentos de trabajadores agrícolas y asentamientos en zonas urbanas marginadas.

Sin embargo, para el logro de estas actividades, también se acude a la solidaridad social, a la participación voluntaria de instructores y a la capacidad de cada persona para involucrarse en un proceso educativo de este corte. En consecuencia, del mismo modo que los anteriores, los alcances de estos programas, se ven gravemente limitados.

En el Programa para la Modernización Educativa de la administración actual se enuncian cambios sustanciales en el terreno de la educación para adultos, fundamentalmente en lo que se refiere a métodos, planes de estudio y contenidos educativos; conservandose, sin embargo, los mismos lineamientos básicos enmarcados en la Ley en la materia: el autodidactismo y la solidaridad como condición para el logro de objetivos, así como la asesoría "efectiva" y voluntaria y el uso del libro de texto.

3.2. LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL MARCO DE LA MODERNIZACION EDUCATIVA

En el marco de la modernización educativa se ha planteado que, dado que la separación entre educación y productividad no ha sido superada y que el avance de la ciencia y la tecnología ha hecho al sistema educativo

ineficiente, "urge una obligada modernización" para responder a las nuevas exigencias del mundo, "un mundo de competencia y cambio en el trabajo productivo".

De esta manera, se retoma una idea central en torno a la educación, presente desde mediados de siglo: la educación será la palanca de la transformación, les corresponde a los mexicanos encontrar en ella un medio para desarrollar nuevas capacidades. Por ello, la educación, en todos sus niveles, tendrá que modernizarse asegurando cobertura, calidad y eficiencia. Uno de los medios para lograrlo será la solidaridad de toda la sociedad, entendida como actitud, como enfoque y como contenido educativo-ya que

... sólo se concibe al México moderno como una sociedad solidaria, es decir, más justa, libre y democrática que produce bienestar y lo comparte. (94)

Se asumen, entre otros, los siguientes propósitos de la educación moderna:

- Eliminar las desigualdades e inequidades geográficas y sociales;
- ampliar y diversificar sus servicios y complementarlos con modalidades no escolarizadas;
- acentuar la eficiencia y preservar y mejorar la calidad educativa;
- integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico, "sin generar falsas expectativas, pero comprometiéndose con la productividad".

Para lograr esta educación moderna, combatir el rezago

(94) *Ibid.*, pp. xii y 17

educativo y eliminar el analfabetismo, se vuelven a presentar como algunos de los principales retos, por lo que la educación de adultos se ubica como un componente complementario pero fundamental en la modernización. (95)

Los componentes fundamentales pretenden concretizar los criterios normativos de la modernización, a saber: democracia, justicia y desarrollo. Se articulan en tres aspectos claves:

- a) El componente básico, que comprende la universalización de la primaria como medida necesaria para cumplir con la justicia social (ofrecerla a todos y reducir disparidades de atención entre regiones y grupos sociales);
- b) el complemento innovador, que se encuentra en la educación superior, la cual buscará acrecentar su eficiencia interna y asumir compromisos con la productividad;
- c) el componente complementario, que serán los servicios de reforzamiento y generalización de la educación para adultos y la formación para el trabajo -alfabetización, educación básica, educación comunitaria y educación permanente-. (96)

En el caso último se parte de un diagnóstico en base al cual se definen las transformaciones para su modernización.

En él se establecen los índices de analfabetismo y rezago educativo señalados en páginas anteriores, así como la distribución de éstos entre las distintas regiones, encontrando que los más altos corresponden a la población femenina rural e indígena y que en sólo doce entidades se

(95) Cfr. *Ibid.*, pp. 26-28

(96) *Ibid.*, pp. 26-29

concentra más del 60% de la población analfabeta. Asimismo se considera que cerca de 300 mil niños de 6 a 14 años de edad se incorporan anualmente a la población analfabeta; 500 mil alumnos abandonan cada año los primeros grados de primaria; y, poco más de un millón 700 mil de 10 a 14 años no se encuentran matriculados ni en primaria ni en secundaria (97). Estos datos nos muestran a grandes rasgos las desigualdades educativas existentes entre la población mexicana, e indican, en términos cuantitativos la demanda potencial en educación para adultos y la necesidad de profundizar e investigar más sobre la problemática de nuestro sistema educativo en todos sus niveles.

Por otro lado, se diagnostica que las modalidades y estrategias de atención hasta ahora vigentes, han sido insuficientes para atender la demanda e inadecuadas para las necesidades y expectativas de los educandos, por lo que ahora se buscará responder a ellas.

En el aspecto pedagógico, se observa que los contenidos establecidos en los planes de estudio son homogéneos, iguales para todo tipo de necesidades, características e intereses de la población y que por tanto no se adecúan a las diferencias de edad, sexo y ubicación geográfica. Tampoco los métodos y técnicas de enseñanza son convenientes para lograr el autodidactismo, siendo que la tendencia a escolarizar el proceso cada vez se acentúa más, lo que frena el desarrollo de estrategias pedagógicas alternativas para

(97) *Ibid.*, p. 82

lograrlo. Se reconoce la carencia de un proyecto de continuidad educativa que asegure la funcionalidad de la alfabetización, y la insuficiencia de materiales que apoyen las acciones de posalfabetización (98). El programa de modernización buscará dar respuesta a estas "disfuncionalidades" del sistema.

Asimismo se plantea que la solidaridad, pilar de la educación de adultos, se ve reflejada en la participación de agentes voluntarios, pero se reconoce que éstos carecen de la capacitación suficiente para auxiliar al adulto en el proceso de autoaprendizaje.

Se apunta también la exigua investigación en esta área, lo que desfavorece la evaluación y corrección de las desviaciones, señalando que la participación de la sociedad ha sido insuficiente por lo que se tenderá a motivar aún más la solidaridad entre la población para emprender acciones encaminadas a la resolución de estos problemas

En resumen, la modernización de la educación de adultos reconoce las disfuncionalidades del modelo que ha imperado, pretendiendo corregirlas atacando las ineficiencias e inequidades a través de estrategias diseñadas y acciones específicas para cada proyecto, pero no se plantea la evaluación en sí misma del modelo, de las bases que lo sustenta, ni una conceptualización clara del "adulto", de su proceso de aprendizaje, y de la importancia de una formación precisa de los asesores.

(98) Cfr. Ibid., pp. 81-85

En primer lugar se enuncia que el punto de partida será "la experiencia de los adultos" para llevar a cabo el proceso de nuevos aprendizajes, reconociendo a éste como:

... un sujeto social que construye su propio conocimiento a partir de la realidad cotidiana (99).

Por ello también se pretende la actualización de contenidos, encaminándolos hacia cuestiones prácticas que se relacionan directamente con la vida del adulto.

Los aspectos señalados no implican ningún cambio, puesto que rescatar la experiencia de los adultos y adecuar los contenidos a sus necesidades, son cuestiones que siempre se han pretendido tomar en cuenta y plasmarlas en los materiales y libros de texto; empero, la práctica ha demostrado que no se han realizado investigaciones serias y profundas que sistematicen dichas experiencias y a partir de ellas se formulen y organicen los programas, seleccionando los contenidos educativos realmente interesantes y relevantes para los diversos grupos sociales que demandan esta educación.

En segundo lugar, se alude a la solidaridad como aspecto insustituible para el desarrollo de los diversos programas, demandando que la sociedad profundice su papel como actor fundamental del quehacer educativo así como la participación coordinada de las distintas instancias gubernamentales de los estados, municipios y delegaciones federales. Es decir, se reafirma que el programa funcionará

(99) *Ibid.*, p. 87

básicamente a partir de la participación voluntaria, sin ningún compromiso del Estado más que para administrar y establecer metas de atención, a través del I N E A.

Lo anterior se confirma al encontrar que, dentro de sus objetivos generales (100) se contempla:

- Consolidar con la participación sistemática y comprometida de toda la sociedad, un proyecto solidario con el quehacer educativo para con los adultos.
- Integrar un sistema de educación de adultos basado en el autodidactismo, que articule coherentemente servicios educativos flexibles.

Por otro lado, se pretende dar prioridad a la atención de los grupos sociales y regiones geográficas más rezagadas, aunque no se menciona de qué manera se cumplirá este objetivo. Asimismo, se busca el empleo, en mayor escala, de los medios de comunicación social con fines educativos.

Es necesario destacar aquí, que se contempla un importante objetivo, que, desde nuestra perspectiva, si se cumpliera, representaría un gran avance para la educación de los adultos: Promover la creación de una infraestructura de investigación y desarrollo académico en el campo de la educación de adultos para mejorar la calidad de los servicios educativos. Siempre y cuando esto, no se centralizara, sino que se expandiera a todas las regiones del país de tal manera que se pudieran realizar investigaciones sobre las condiciones sociales, culturales y

materiales de los sectores sociales demandantes, así como de sus características, intereses, necesidades y aspiraciones.

El programa de alfabetización tendrá como objetivo principal:

... asegurar a la población adulta analfabeta un servicio educativo capaz de apoyar en forma sistemática y eficiente la adquisición funcional de la lecto-escritura y la aritmética, así como los contenidos que refuerzan la identidad nacional. (101)

En el caso de educación básica (primaria y secundaria) el objetivo será:

... ofrecer a la población que lo demande un servicio de educación básica relevante que responda a las características y expectativas de los adultos. (102)

Para dar cumplimiento a estos objetivos se establecen como acciones principales: profundizar la investigación de los procesos de alfabetización para emprender su mejoramiento cualitativo; reorientar el modelo pedagógico de educación básica para que responda a las prioridades fundamentales de la sociedad y a las características y expectativas de los adultos estableciendo contenidos nacionales y regionales; atender a la población de diez a catorce años de edad que no sepa leer ni escribir y/o que no estén matriculados en la escuela; instituir el sistema de acreditación y certificación para la educación básica de adultos. (103)

(101) *Ibid.*, pp. 89-90

(102) *Ibid.*, p. 91

(103) *Ibid.*, pp. 90-92

Como podemos apreciar, el Programa para la Modernización de la Educación de Adultos de la política educativa actual, no representa un proyecto educativo sustancialmente diferente al de los sexenios anteriores. Sigue estando supeditado a lineamientos político-económicos que marcan su dirección sin abocarse a un proyecto educativo concreto que repercuta en beneficios para la población demandante.

Así, aspectos relevantes señalados en el diagnóstico previo y que en la práctica han sido inoperantes, no han sido evaluados y redefinidos en el plan de la "modernización". Por ejemplo, se reafirma la solidaridad social más como una necesidad fundamental y obligada para el logro de los objetivos, que como una participación voluntaria y por tanto no determinante para esta tarea. Tampoco se contempla un proyecto de formación para alfabetizadores y asesores de educación básica, quienes requieren de una preparación más allá de la sencilla capacitación que hasta ahora han recibido, puesto que en ellos se deposita en gran medida la responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los adultos. Se reitera que la base del proceso es el autodidactismo, siendo que este no concuerda con las características de la población destinataria, pues si se trata de los sectores "más pobres" y "marginados" de la sociedad, el contexto en el que viven y se desarrollan y su ambiente cultural, no propicia el autoaprendizaje cuando este implica la aprehensión de un

cúmulo de información escasamente relacionada con su vida cotidiana y con los problemas que día con día enfrentan y resuelven aún sin saber leer, escribir o contar con un certificado.

A nuestro juicio, las innovaciones más notables en este proceso de modernización, las constituyen los cambios en métodos y contenidos tanto para el proyecto de alfabetización como para el del nivel primaria, los que se ven concretizados en nuevos libros de texto y modalidades para ambos.

Se abandona el método de La Palabra Generadora empleado en alfabetización, y la organización curricular de la primaria en cuatro áreas generales de estudio: español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, es sustituida por un nuevo sistema. En la nueva modalidad, ambos procesos se basarán en el Método Global Estructural en el cual se interrelacionan los conocimientos básicos de español y matemáticas con una serie de contenidos referentes al entorno social, laboral y cultural de los adultos.

Con el fin de superar la homogeneidad de contenidos en los libros de texto anteriores y adecuarlos más a las peculiaridades de cada tipo de comunidad, el nuevo material de alfabetización está dividido en **alfabetización para la población urbana** y **alfabetización para la población rural**.

Para ambos, el libro del adulto se compone de cuatro unidades temáticas en relación a asuntos concretos y ligados a la vida del adulto.

Las unidades temáticas para el adulto rural son:

- I. Familia
- II. Alimentación, nutrición, salud e higiene
- III. Trabajo, producción y relación campo-ciudad
- IV. Costumbres, tradiciones y cultura popular.

Para la población urbana son:

- I. Familia
- II. Vivienda, comunidad, organización, solidaridad, participación
- III. Salud, higiene, conservación del medio ambiente, trabajo
- IV. Retoma los temas de las tres unidades anteriores.

A largo de las cuatro unidades se pretende combinar el aprendizaje de la lecto-escritura, con el de los números y las operaciones básicas.

Los libros del adulto urbano se refuerzan con el apoyo de grabaciones en cassetes de las diversas lecciones; mientras que, el material de apoyo para el adulto rural, es una serie de cartones con letreros que representan los enunciados de cada lección.

Ambos cuentan con cuadros de ejercicios cuya finalidad es reforzar y consolidar el aprendizaje adquirido por los adultos (estos también se incluyen en los materiales anteriores).

No obstante la novedad de estas modalidades y recursos, no se encuentran documentos en donde se especifique la justificación de estos cambios realizados a partir de

investigaciones previas. Así, no se explica por ejemplo por qué para el adulto rural no tienen trascendencia temas como comunidad, organización, solidaridad, participación, y conservación del medio ambiente, y para el adulto urbano, aquellos relacionados con nutrición, alimentación, costumbres, tradiciones y cultura popular.

Por otro lado, la organización de grupos de alfabetización por parte de las comunidades, así como la participación solidaria de todos los sectores de la población, sigue siendo indispensable para lograr el objetivo único: reducir el índice de analfabetismo en el país.

En relación al nuevo Modelo Pedagógico de Enseñanza Primaria para Adultos (M P E P A), éste intenta dar respuesta a las prioridades de la sociedad en general y a las necesidades, características y expectativas de los adultos

... con el propósito de que estos adquieran los conocimientos necesarios que les permitan mejorar la calidad de su vida y alcanzar un sentido de realización personal. Asimismo pretende que los contenidos, métodos y materiales educativos se adecúen a la diversidad de características estatales y regionales, con el propósito fundamental de contar con materiales didácticos regionales que complementen el modelo educativo en todo el país. (104)

Las necesidades básicas de donde partirán los contenidos y metodologías que faciliten el aprendizaje de los adultos han sido englobadas en los siguientes temas:

(104) Rev. Educación de Adultos, no. 1, INEA/SEP, sept-oct., 1990, p. 4

salud, nutrició, vivienda, cuidado del medio ambiente, empleo, cultura y recreación. Los cuales habían sido mencionados ya en el Plan Nacional de Desarrollo de este mismo sexenio, en el que se indica que:

... las áreas más cercanas a la vida de los educandos (en educación de adultos) son: la familia, el trabajo, la participación cívica y el cumplimiento de los derechos y obligaciones como ciudadanos, (...) aspectos obligados para este tipo de educación y por medio de los cuales se debe lograr el desarrollo armónico de las facultades de los adultos. (105)

En base a ello se organizó el plan de estudios para el M P E P A en dos partes: en la primera buscando fomentar el autodidactismo a partir del trabajo en sólo español y matemáticas, como áreas de "carácter instrumental"; el la segunda parte, además de incluir las dos áreas anteriores, se incluyen cuatro más de socialización: educación para la vida familiar, educación para la vida comunitaria, educación para la vida laboral y educación para el nacionalismo. (106)

En la segunda parte, en donde se incluyen las áreas de socialización, el objetivo se plantea en los siguientes términos:

... brindar al adulto el conocimiento y desarrollo de la metodología para la comprensión del medio social, cultural y geográfico, que le permitan mejorar sus niveles de vida y reconocerse como parte de una nación. (107)

Los materiales didácticos diseñados para lograrlo son los libros de texto de carácter nacional, es decir, generales para todas las entidades del país, y que

(105) Plan Nacional de Desarrollo, citado en *Ibid.*, p. 7

(106) *Ibid.*, p. 10

(107) *Ibid.*, pp. 10-11

corresponden a uno por cada área de estudio y un manual para el aseror por cada parte; además de los materiales regionales que complementan los contenidos propuestos en el plan de estudios, ya que uno de los fines de los nuevos programas es tomar en cuenta las singularidades regionales de la población para adecuar más los contenidos con las condiciones de su vidas cotidiana. Entre los contenidos regionales se incluyen temas como literatura estatal, historia mínima estatal, geografía estatal, salud y alimentación estatal, leyes e instituciones estatales, ecología estatal y cultura regional. Le cvorresponde a las Delegaciones de cada estado diseñar para el cumplimiento de este propósito.

No obstante, en las evaluaciones finales y con fines de certificación, estos conocimientos son omitidos. Tampoco se plantea la elaboración de exámenes y parámetros de evaluación en forma descentralizada, es decir, que en cada estado se asumiera esa responsabilidad para evitar aprendizajes memorísticos que se desligan de los objetivos que supuestamente se pretenden.

En cuanto a secundaria para adultos, a la fecha no se registran cambios o modificaciones al plan de estudios (aunque de alguna manera sí se han actualizado los contenidos de los libros de texto). Se siguen trabajando las cuatro áreas tradicionales con contenidos generales que poco identifica el adulto con sus necesidades más apremiantes.

En resumen, la modernización educativa vuelve a ser un

programa más que excluye del compromiso al Estado de brindar mayor apoyo para la educación de los adultos. Plantea cambios generales como en todos los ámbitos de la "modernización" del país cuyos beneficios se vuelven abstractos para la mayoría de la población. No afecta en nada los pilares de la solidaridad social y el autodidactismo, aún más, los reafirma, pero sin considerar cómo llevarlos a cabo en una acción concreta que contemple las condiciones de marginación y empobrecimiento que envuelve a amplios sectores de la sociedad. Con estos principios, el Estado relega la posibilidad de abrir espacios y preparar maestros encargados en forma particular de esta tarea educativa. Si embargo, la profesionalización de estos actores es urgente pues el proceso educativo de los adultos es tan complejo como cualquier otro y requiere condiciones y métodos de aprendizaje apropiados para los adultos, por lo que se hace imperativo impulsar la investigación en este campo.

Podemos concluir que en términos generales, la educación de adultos siempre se ha presentado vinculada al desarrollo económico del país y al mejoramiento del nivel de vida individual, como si por sí misma pudiera combatir las desigualdades sociales y ser factor de la impartición de justicia.

Nunca se ha considerado la cuestión estructural del país, de tal manera que el problema que implica a la educación de adultos quede enmarcado como una manifestación

de las contradicciones del sistema mexicano y no sólo como una "disfunción" del régimen educativo corregible con nuevos métodos y técnicas.

No obstante de que existan otras alternativas en el terreno de la educación de adultos que tal vez logren en mayor medida involucrarse con las necesidades de la población marginada, éstas, hasta el momento, no tienen la fuerza ni la amplitud suficientes para llegar a toda la población que lo requiere. La educación es un derecho fundamental de la población y por ello consideramos que se tiene que aprovechar la infraestructura existente y el reconocimiento oficial de la necesidad de la educación para adultos, para orientarla hacia otro tipo de proyecto, con mayor profesionalización y perspectiva pedagógica en la práctica, desde la planeación y/o programación, hasta la interacción del maestro, asesor o alfabetizador, con el adulto. En este sentido, el pedagogo deberá abrirse espacios de participación profesional, pero antes deberá estar preparado para ello, descubriendo, analizando y explicando las categorías y supuestos que subyacen en la educación de adultos.

CAPITULO IV

EL CAMPO DE ACCION PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN LA EDUCACION DE ADULTOS

La educación de adultos, tal como la hemos entendido en los capítulos anteriores, manifiesta una realidad de nuestro contexto social y educativo y enfrenta una problemática sumamente intrincada: millones de personas tanto adultas como jóvenes cuyas edades van desde los diez años, carecen del dominio de la lecto-escritura, así como de una educación básica que les permita, de manera más conciente, comprender, reconocer, y actuar sobre su entorno económico, político, social y cultural. La opción que se les ha presentado parece no adecuarse a sus necesidades pues en la práctica no se han logrado avances sustanciales.

Esta situación obliga a la búsqueda de nuevas dimensiones en donde intervengan especialistas en la cuestión educativa para que, desde una perspectiva pedagógica, analicen la problemática que se presenta.

En este sentido, si el pedagogo

... viene siendo el especialista de alto nivel que va a participar estructurando, creando y recreando sistemas educativos nacionales, de

enseñanza, de niveles, etc. (108)

será él, quien encuentra su campo de acción en el terreno educativo, el profesional cuyo perfil y preparación académica le permitan adentrarse en la esfera de la educación para adultos y planear, diseñar e investigar para la creación de nuevas alternativas.

El campo de acción profesional para el pedagogo en este ámbito, se hace presente con características muy específicas, con alcances y limitaciones para la práctica. Percatarnos de esta situación nos abre el camino en la exploración de espacios cada vez más amplios para su desarrollo.

Para ello, el pedagogo tiene que contar con una formación tanto teórica como práctica, que le posibilite reconocer el problema como parte de una estructura social, política, económica y cultural, y, desde ahí, pueda desarrollar opciones pedagógicas para los adultos, con el objetivo central de proporcionarles una educación que esté a su alcance, igualmente digna y valorada como la educación escolar. Una educación que no sea "compensatoria", sino tendiente a respetar su cultura, su identidad, su individualidad y particularidades; que conozca los procesos naturales, la psicología y las habilidades de los adultos; que reconozca las condiciones materiales de existencia de la población a la que se dirige para que ésta pueda ser realmente beneficiada; y que, en última instancia, deje de

ser un proyecto que se matiza a la luz de los intereses político-económicos de cada sexenio.

Por su estructura y organización que afecta a millones de personas adultas en nuestro país, el I N E A tiene gran alcance y repercusión a nivel nacional, y por tanto, el pedagogo no puede desconocer su existencia. La institucionalización de la educación para adultos la ha dotado de problemas burocráticos llevándola a actuar sobre metas cuantitativas. Sin embargo, la institución es parte de nuestra realidad educativa, y este hecho es suficiente para abordarla y realizar propuestas, actuando dentro, conociendo y teorizando sobre el problema. El pedagogo puede inmiscuirse en él, investigar, proponer y propiciar prácticas alternativas en todos los niveles y programas existentes: alfabetización, primaria y secundaria en los diversos grupo de edades, así como en educación comunitaria, evaluando y revalorando el proyecto, y en otras opciones que surjan de la experiencia y actividad cotidiana.

En el capítulo anterior, pusimos de manifiesto las contradicciones y las grandes limitantes que enfrenta el proyecto oficial de la educación para adultos, así como la falta de sistematización de los procesos educativos y la ausencia de una conceptualización precisa sobre el adulto joven, anciano o adolescente; obrero, campesino o ama de casa, y las características y necesidades de sus procesos de aprendizaje.

En el campo profesional, el pedagogo tendrá que

enfrentar dicha situación; por ello su formación deberá permitirle una labor permanente de investigación, con lo cual podrá alcanzar la claridad de ideas y conceptos sobre los actores y los procesos que intervienen en las experiencias educativas de los adultos.

Por razones metodológicas, para hacer explícitas ciertas particularidades, hemos diferenciado algunas áreas específicas que requieren de la acción profesional del pedagogo; aunque consideramos que en la práctica todas están estrechamente vinculadas, conformando un campo único: "la educación para adultos", cuya principal demanda es rescatar un proyecto que realmente implique una alternativa o varias alternativas de educación para los adultos, los jóvenes, los ancianos, los niños marginados del sistema escolar, los trabajadores, las amas de casa y los padres de familia. Y en el cual exista ante todo, congruencia entre lo que se planea y su implementación en la práctica, reflejándose en la actividad cotidiana del proceso.

Planeación

La planeación en educación para adultos tiene como punto de partida dos aspectos claves en su desarrollo y que conforman sus principios básicos: la solidaridad social y el autodidactismo, el primero entendido como la participación voluntaria de la población en general y obligatoria de instancias gubernamentales e instituciones del sector privado; y el segundo, a la luz de la

modernización educativa, como la estrategia para que el educando asuma la responsabilidad de su educación, aprovechando los conocimientos y experiencias que ha asimilado a lo largo de su vida, y, dado que nadie aprende solo, apoyándose en la estructura de solidaridad social antes referida.

A partir de estos elementos, que se han convertido en condición indiscutible para el proceso, se formulan los programas, se establecen objetivos, se fijan metas y se miden resultados.

El enfoque se subyace sobre la educación de adultos, configura a ésta como un proceso que depende de la voluntad de las personas, aunque no sean ellas quienes programen, establezcan objetivos y evalúen su propio proceso. Es decir, bajo la "flexibilidad" de los sistemas abiertos se prioriza la autonomía de los educandos y educadores y su libre decisión por aprender y enseñar respectivamente, sin embargo, esta flexibilidad y autonomía se pierde al estandarizar programas, contenidos y formas de calificación (o evaluación del proceso) propias del sistema escolarizado y que dependen de las políticas oficiales que norman y dirigen el proyecto.

Inegablemente, existe aquí una contradicción que puede significar uno de los principales obstáculos para la buena marcha del proyecto de educación de adultos. Por un lado, el autodidactismo tiene como propósito respetar la libertad del adulto y la participación voluntaria de los ciudadanos,

pero, por otra parte, el adulto y demás participantes son sometidos a un proceso que no está en sus manos dirigir, puesto que los programas, objetivos y formas de evaluación llegan de instancias externas a su experiencia cotidiana. Poco importa el grado de identificación entre los adultos y los contenidos curriculares, el caso es que el adulto tiene que memorizarlos para aprobar los exámenes y obtener un certificado.

De esta manera, actualmente se carece de una planeación que identifique a este modelo educativo como una práctica que no puede ser relegada, ni tener como principios básicos la solidaridad y el autodidactismo puesto que la complejidad del proceso no depende únicamente de voluntades particulares, aunque éstas sean importantes o necesarias dadas las condiciones estructurales de nuestro país. En todo caso, ambos aspectos tendrán que ser replanteados para superar las contradicciones y valorar su viabilidad e importancia.

En este sentido, para la planeación de la educación de adultos el pedagogo, junto con otros especialistas estudiosos de la cuestión educativa, tendrán que partir de la identificación del problema educativo existente, de sus dimensiones, de su trayectoria y de todos los elementos que intervienen en el proceso y no únicamente de informes, cifras o actividades que se evalúan a partir de la cantidad y no de la calidad del trabajo realizado.

Los programas y planes de estudio existentes demandan

una evaluación permanente para que estén cada vez más ligadas a las experiencias que el adulto ya posee y a sus expectativas y, en base a ellos, se elijan contenidos que motiven al adulto a su aprendizaje.

Los contenidos curriculares requieren del análisis correspondiente a partir de los objetivos generales, de la organización y estructuración, de los métodos empleados, de las formas de evaluación, así como del vínculo que establecen con el entorno social del adulto, el grado de incidencia real y la utilidad de los mismos.

La planeación, como proceso complejo y sistemático, deberá partir de las condiciones materiales existentes, de las características sociales, culturales y psicológicas de los adultos, y seleccionar en base a ello, los contenidos curriculares. Cada programa requiere claridad en sus objetivos: ¿cuál es el fin primordial de la educación para adultos? ¿qué necesita aprender el adulto? ¿en qué momento? ¿poco requiere contar con dichos conocimientos? ¿para qué le servirán en su vida diaria? Asimismo, seleccionar los métodos de aprendizaje más adecuados: ¿cómo adquirirá el adulto dichos conocimientos para que no sólo obtenga un certificado, sino que se vean reflejados en su vida individual, familiar y social? Para ello se tendrá que identificar con exactitud las particularidades del proceso enseñanza-aprendizaje de los adultos para la selección adecuada de los métodos.

Bajo esta perspectiva el pedagogo puede evaluar,

reestructurar y estructurar planes y programas de estudio, formular diseños curriculares para cada uno de ellos que concuerden con el contexto en el que se ubican y planear y diseñar métodos apropiados para jóvenes y/o adultos. En esto, la investigación tendrá que ser la fuente primordial que anteceda a estas actividades.

La acreditación de exámenes, generales y rígidos, como única opción para lograr un certificado de estudios en el nivel básico, precisa ser replanteada. El pedagogo puede coadyubar en ello y ofrecer formas de evaluación alternas que tiendan a valorar el esfuerzo realizado por los participantes y resaltar la experiencia y la utilidad práctica que los adultos obtengan con los nuevos conocimientos.

Diseño y utilización de medios y materiales didácticos

Los materiales didácticos son todos aquellos recursos que apoyan el proceso de aprendizaje. El pedagogo también puede participar en su diseño buscando aquellos que sean los más adecuados y que puedan estar al alcance de todos los sectores y grupos sociales que lo requieran.

Aquí se ubica principalmente el diseño, estructuración y contenidos de los libros de texto, por ser el medio fundamental en el aprendizaje del adulto, pero también la elaboración de otros materiales que apoyen en su uso tanto a los adultos como a sus asesores.

También se incluyen todo tipo de materiales que ayuden

en la situación educativa, como láminas, dibujos, manuales para usos de rotafolios, pizarrón, técnicas grupales, elaboración de filminas, etc., seleccionando los que sean más viables y accesibles.

Los medios masivos de comunicación, principalmente la radio y la televisión, son medios didácticos potenciales que pueden apoyar en gran medida el aprendizaje de los adultos. El pedagogo puede orientar en la utilización de los mismos para que redunden en un mejor aprovechamiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Formación y capacitación de asesores y alfabetizadores

Si bien una de las bases de la educación de adultos es el autodidactismo, la mayor responsabilidad recae en el educador, sea éste alfabetizador o asesor, voluntario o prestador de servicio social, pues de él depende la motivación que el adulto requiere para permanecer en el proyecto, así como la orientación en el estudio de los diversos temas que conforman los programas.

Sin embargo, no se cuenta con un cuerpo de agentes educativos cuyos perfiles garanticen el funcionamiento del servicio.

Para la operación de los servicios, es necesario reclutar y formar a los agentes voluntarios que han de realizar la labor de asesoría con los adultos. Una de las deficiencias fundamentales del esquema, ha sido, quizás, la falta de perfil adecuado de los agentes voluntarios. (109)

(109) "El INEA en el marco de la modernización educativa" en rev. Educación de Adultos, no. 2, nov-dic., 1992,

De esta manera, los alfabetizadores y asesores que actualmente participan en los programas de educación para adultos, son personas voluntarias, generalmente de las mismas comunidades, quienes reciben una capacitación para desarrollar las actividades, pero su perfil no ha resultado ser el adecuado para realizarlas exitosamente.

La dificultad de vincular asesores con las características adecuadas, sobre todo en el medio rural, es uno de los factores que inciden de manera negativa en la calidad de los servicios.(110)

En el documento *La educación de adultos en el marco de la Modernización Educativa*, se indica que, dentro de las razones que motivan al alfabetizador a ser educador se encuentra que un 60% participa por interés personal, el 32% lo hace con el fin de cumplir con su servicio social y un 8% por el apoyo económico que se les proporciona aunque este sólo sea simbólico (111) (ver Anexo, Gráfica 1).

Es decir, la mayoría participa por razones personales, aunque no siempre cuentan con la preparación adecuada. La disponibilidad y el interés para colaborar "enseñando" a los adultos que no han asistido a la escuela, caracteriza a los agentes educativos voluntarios.

Respecto a la ocupación de los mismos, se encuentra que la gran mayoría, un 73.1%, son estudiantes; un porcentaje importante se dedican al hogar; y más del 3% son campesinos

suplemento.

(111) Cfr. INEA, *La educación de adultos en el marco de la Modernización Educativa 1989-1991*, p. 53

(110) *Ibid.*

(112) (ver Anexo, Gráfica 2). Aunque no se especifica de qué nivel son los estudiantes que participan, éstos generalmente son de secundaria e incluso, en las zonas más desfavorecidas, de primaria. Lo que sí se pone de manifiesto es que ninguno de estos grupos tiene como actividad relevante, la alfabetización, por lo que su participación en estos procesos no es constante ni su preparación, adecuada.

El grado máximo de escolaridad de casi el 60% de los alfabetizadores es secundaria; poco más del 20% cuentan con el bachillerato; y un número importante, el 12.1%, sólo tiene estudios primarios (113) (ver Anexo, Gráfica 3), lo cual muestra con claridad que sólo una pequeña proporción, 5.3% (normalistas y profesionales) cuentan con una preparación adecuada para realizar dicha labor.

En relación a los asesores que dirigen los programas de primaria y/o secundaria, la situación es similar: 46.3% son estudiantes -no se especifica de qué-; 40.2% se dedican al hogar; un 8% son empleados; el 1.2% son campesinos; y a otras actividades se dedica un 4.3%.

En tanto a su escolaridad, el 39.7% sólo cuenta con secundaria como nivel máximo de estudio; el 23% cursó bachillerato; un 19.6% tiene como nivel máximo la primaria; y, el 9.1% y el 7.9% corresponden a la participación de profesionales y personas con carrera comercial respectivamente. (114)

(112) *Ibid.*, p. 54

(113) *Ibid.*, p. 55

(114) *Ibid.*, pp. 81-82

Es importante señalar que en ningún caso se observa la participación destacada de normalistas: 2.9% como alfabetizadores y 0.4% como asesores de primaria y/o secundaria. (115)

Lo anterior nos demuestra que la mayoría de los agentes educativos tiene como nivel máximo de estudios la secundaria y un número considerable sólo cuenta con primaria. Si bien hay un porcentaje importante de personas con bachillerato, ninguna cuenta con una formación mínima en el campo de la pedagogía, la docencia, la didáctica o áreas afines, ni mucho menos con especializaciones en educación para adultos.

Por otro lado, las ocupaciones principales de nuestros educadores de adultos se ubican en dos rubros: estudiantes y amas de casa, lo cual hace suponer la falta de incentivos y tiempo para su preparación en este terreno.

Lo anterior enmarca el perfil del alfabetizador y del asesor voluntario y nos lleva a reflexionar sobre su escasa o nula preparación y experiencia como conductor de un proceso educativo y en la viabilidad de que ellos mismos sean autodidactas para la consecución de tal objetivo.

De ahí la necesidad e importancia de profundizar no sólo en la cuestión de la capacitación, sino del tipo de formación que requieren estos agentes para realizar la tarea educativa con los adultos. Aquí encontramos un gran espacio para la acción del pedagogo.

En una visita a México, en particular al I N E A, y

(115) *Ibid.*, pp. 54-55 y 81-82

refiriéndose a la importancia de la capacitación de los cuadros de educadores, Freire formulaba el siguiente planteamiento:

Ustedes [dirigiéndose al personal del instituto y al instituto como tal] se deben hacer pedagogos para capacitar hasta llegar a la base, de tal manera que en el país al fin haya personas capaces de observar la práctica... (116),

y dado que los educadores en la práctica tienen que guiarse con libros de texto, cuyos contenidos no son elegidos por ellos ni por los educandos, esta capacitación demanda ser más rigurosa

... porque trabajar con conocimientos más o menos encarcelados en las páginas de los libros, produce la inmovilización del conocimiento, y cuando éste se inmoviliza, se transforma en algo que es pura información al tiempo que el alumno empieza también a inmovilizarse. La capacidad perspectiva del educando que no hace esfuerzo de creación y recreación sino sólo de recepción se convierte en un acto mecánico. Para mí, el libro termina siendo este tipo de material... (117)

Por ello no es suficiente entender a la capacitación como "un esfuerzo adicional en busca de la eficiencia y la eficacia de los servicios educativos" o asumirla como "una actividad que, además de ser planeada y basada en necesidades reales, es el factor más importante para mejorar en cantidad y calidad la educación que el I N E A ofrece" para integrar al adulto a un México cada vez más dinámico y moderno (118), esta se ve reducida a una información que,

(116) Paulo Freire, citado en "Los retos de la modernización en la educación de adultos y las reflexiones con Paulo Freire" en rev. *Educación de Adultos*, no. 3, ene-feb, 1991, p. 9

(117) *Ibid.*, p. 9

(118) Cfr. rev. *Capacitación*, no. 2, ene 1988, p. 3

con la ayuda de manuales se enfoca al señalamiento de la estructura de los libros de texto, la organización de sus contenidos y algunas técnicas y dinámicas de grupo, así como a las generalidades de la educación abierta y la estructura orgánica de la institución responsable. Este tipo de capacitación, o aquella que a distancia pretende la autoformación de los educadores de adultos, y que es la que actualmente se trata de implementar, resultan ser ineficientes e inadecuadas al tipo de personas voluntarias que participan, para prepararlos en la comprensión y la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje de los adultos, y para motivarlos a una participación constante -dado que la deserción de alfabetizadores y asesores es persistente.

Dentro de las condiciones del desarrollo actual de la educación de adultos, el pedagogo puede, rescatando los aciertos del proyecto, propiciar espacios e intervenir directamente en la formación de asesores y alfabetizadores, diseñando y poniendo en práctica programas de formación a partir de las características escolares, culturales y sociales que presentan las personas que generalmente participan; y los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que requieren asumir para poder fungir como asesor de un círculo de estudios integrado por personas adultas.

Asimismo, la capacitación permanente, que en forma tenaz retroalimente la experiencia de los asesores y alfabetizadores y los dote de nuevos elementos para llevarlos a la práctica, también es un objetivo viable de la

acción profesional del pedagogo en el campo que nos ocupa.

Cierto es que la educación es una responsabilidad de toda la sociedad; pugnar por la profesionalización de los actores que dirigen el proceso es parte de ella. Tal vez al Estado le corresponda proporcionar los recursos necesarios para lograrlo, pero la claridad de los fines del proyecto de educación de adultos, la filosofía educativa que lo sustenta, así como el planteamiento de proyectos pedagógicos alternativos a los existentes es una labor de los pedagogos comprometidos con la trama de la educación.

De esta manera, dentro de la estructura piramidal que presenta el I N E A, en cuya base se encuentra el "ejército" de personas voluntarias, es indispensable la participación del pedagogo, no en la cúspide, sino en el nivel donde se relacionan directamente con los educadores y los adultos en proceso educativo para interactuar, intercambiar experiencias y retroalimentarse a partir de ellas.

No debemos olvidar que las potencialidades de los sujetos en situación educativa, rebasan los límites impuestos por las burocracias o las instituciones, por lo que es necesario buscar que esto lleve a la consecución de nuevas alternativas de educación, aprovechando esta condición para la sistematización de las experiencias.

Por tanto, definir y conceptualizar perfiles de asesores y alfabetizadores, indagar características, y en base a ello diseñar y poner en práctica programas de formación y capacitación permanente, llevarán al pedagogo a

luchar por la profesionalización de estos actores indispensables en el proceso educativo y a realizar tan importante labor no sólo para los adultos en forma individual, sino para la sociedad y el desarrollo de un país como el nuestro.

Coordinación de grupos de estudio y asesoría directa a los adultos en las diversas comunidades

Otra de las acciones profesionales que el pedagogo puede realizar en base a la estructura y organización del I N E A, es la coordinación de grupos de estudio en las diversas comunidades y la asesoría directa tanto a educadores como a los adultos educandos.

Lo anterior implica coordinar las actividades de aprendizaje que promueven los asesores y/o alfabetizadores en los diversos círculos de estudio, con la intención de intercambiar experiencias y retroalimentar las actividades desarrolladas. De esta forma el pedagogo puede llevar a cabo, de manera sistemática, una capacitación constante que mantenga a los asesores y alfabetizadores interesados y preparados dentro de una dinámica de actualización que les permita resolver los problemas que en la práctica cotidiana se les presentan, y que con frecuencia son motivo de su deserción, además de sentir, compartir y enfatizar sus experiencia con las de otros compañeros que hacen la misma labor.

Actualmente existe la figura del Coordinador Técnico que pudiera encargarse de esta actividad; no obstante, las

características de su trabajo y las responsabilidades que asume, así como su perfil de ingreso al I N E A, no posibilitan extender su acción hacia el tipo de coordinación que aquí se propone.

La función de estos coordinadores técnicos se dirige más hacia la cuestión técnica administrativa: promover y organizar círculos de estudio, formar comisiones y comités en cada comunidad, recabar información estadística del número de incorporación, deserción, avances en la presentación de exámenes de los adultos, etc. Es decir, su actividad se enfoca al aspecto cuantitativo pero sin rescatar ni abordar el terreno del proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla al interior de los círculos de estudio.

Es importante detallar las características del trabajo del Coordinador Técnico para comprender la necesidad de que junto a él exista la participación del pedagogo.

Uno de los problemas es la detección, capacitación e incorporación de la demanda por atender (...). La formación de círculos de estudio requiere de una gran labor de convencimiento y negociación para establecer horarios y locales de reunión, a fin de llevar a cabo las asesorías. El Coordinador Técnico ha de realizar múltiples visitas antes de integrar un grupo de por lo menos 10 adultos que estén dispuestos a asumir el compromiso colectivo de iniciar su proceso educativo (...).

Imaginemos el esfuerzo que ha de realizar el Coordinador Técnico quien debe mantener en operación los círculos de estudio y, por lo tanto, ha de responder al abandono de un asesor con el reclutamiento y capacitación de otro, sin infraestructura técnico-pedagógica adecuada ...

(119)

Lo anterior se dificulta aún más por la dispersión geográfica de la demanda, dado que el Coordinador Técnico tiene que visitar las distintas localidades donde se desarrollan los servicios educativos.

... En alfabetización, por ejemplo, se trata de una población residual, que es por lo tanto, más difícil de integrar a los servicios educativos; presenta por otro lado, una gran dispersión, sobre todo en el medio rural, que obstaculiza aún más su incorporación y organización (...).

La tarea de seguimiento demanda de los coordinadores técnicos un trabajo de visita permanente a los círculos de estudio con el fin de recabar información (...) fundamental para la corrección de metodologías y materiales con el fin de mejorar los servicios. (120)

Hasta hoy, el seguimiento se ha traducido en el reporte de cifras, sin considerar informes acerca de lo que sucede en el proceso de aprendizaje y que ofrezcan a los agentes educativos pautas para mejorar su práctica. Las diferencias de los cuatro programas que atiende simultáneamente le requieren mayores esfuerzos para responder en forma adecuada y oportuna.

La atención de los adultos en el marco de la modernización, plantea la automatización de los procesos administrativos relacionados con el flujo de la información, lo que descargaría de manera considerable el trabajo de los coordinadores técnicos y propiciaría una mayor profundidad en aspectos cualitativos tales como la promoción, el seguimiento y la evaluación de los procesos educativos.

Sin embargo, consideramos que esta situación no permite

por sí sola la superación de los problemas que dicha figura institucional enfrenta en su trabajo; por ello la labor del pedagogo cobra aquí una gran importancia para el análisis, evaluación e interpretación de los procesos educativos, que, partiendo de un trabajo serio y profesional, reditúan en una verdadera aportación para la evaluación, corrección o transformación de las metodologías y materiales didácticos para mejorar estos servicios educativos.

Se dice que:

Los servicios de educación básica, primaria y secundaria, demandan un trabajo de seguimiento que asegure el avance paulatino de los educandos adultos en la acreditación de los contenidos curriculares, la conclusión del ciclo y la obtención del certificado correspondiente. (121)

A reserva de que este objetivo tendría que ser revalorado, su consecución también requiere el apoyo y la asesoría pedagógica permanente.

De la misma manera se plantea que es tarea fundamental del Coordinador Técnico:

... vigilar el desarrollo adecuado de los procesos educativos; [y que] sólo descargando sus funciones y apoyándolo con una capacitación oportuna y los estímulos adecuados, se logrará este objetivo. (122)

Nuevamente aquí, la acción del pedagogo, junto a las actividades del Coordinador Técnico cuyo perfil puede ser el de un trabajador social o un sociólogo, resulta de vital importancia.

Aún con la estructura actual, el pedagogo resulta ser

(121) *Ibid.*

(122) *Ibid.*

un profesional adecuado para realizar esta tarea, y, junto con ella, también se incluye la de asesorar directamente al adulto o grupos de adultos en su proceso de aprendizaje, orientándolos en el desarrollo de sus estudios, en la utilidad práctica de los mismos, en la importancia y significado para su vida como ser humano y como ser social, con el derecho de participar en la vida pública y cultural; en la necesidad de contar con una educación que si bien no le garantiza un mejor "status social", si le puede proporcionar mayores elementos para enfrentar los problemas y situaciones tanto de su vida individual y familiar, como a nivel social, comunitario y político.

Coordinación y asesoría de educación para adultos a obreros y empleados de empresas públicas y privadas

La concepción del Centro de Solidaridad Educativa, instancia que sintetiza los apoyos solidarios, como encuadre del trabajo que favorece la permanencia tanto de adultos como de agentes operativos, tiene como uno de los ámbitos de apoyo para la acción institucional, las empresas y los sindicatos quienes legalmente están obligados a brindar a sus trabajadores la oportunidad de iniciar y/o concluir su educación básica.

... la estructura productiva del país, representada por el sector empresarial y los sindicatos será el apoyo para llevar los servicios educativos a los trabajadores que lo demanden, tomando como fundamento el artículo 123 Constitucional. Se privilegia así el centro de trabajo como blanco hacia donde se orienta la acción institucional para captar y atender la

demanda. (123)

En esta situación el pedagogo encuentra un campo propicio para el desarrollo de su acción profesional. Dentro de las empresas puede coordinar las actividades de educación de adultos y también brindar asesorías a los trabajadores. Esas actividades pueden rebasar las expectativas de los estudios del nivel básico (primaria y secundaria) y ampliarse hacia otro tipo de programas como de bienestar familiar, salud, planificación familiar, educación sexual, y otro tipo de eventos que el pedagogo puede coordinar con la finalidad de que los trabajadores obtengan mayores beneficios en su vida individual y familiar, al tiempo que las empresas brindan una formación que no sólo tenga como fin la obtención de un certificado, sino que se vea reflejada en una mayor estabilidad emocional que reditúe en el mejor desempeño laboral de los trabajadores.

Actualmente en algunas empresas del país esta tarea se lleva a cabo, aunque no son exclusivamente los pedagogos quienes las realizan. Sin embargo la acción se reduce a las asesorías de educación básica o alfabetización cubriendo los contenidos de los libros de texto. Al pedagogo se le presenta la opción de inmiscuirse y crear espacios para esos programas alternativos al de educación de adultos en las empresas, ya que en ellas existen las posibilidades de contar con los recursos materiales necesarios para desarrollar el proyecto, y las condiciones que establece el

(123) *Ibid.*

marco legal lo hacen posible. En las empresas más que en las comunidades, se han logrado mejores resultados.

Investigación en la educación de adultos

Fundamentalmente el pedagogo tendrá que ser un investigador dada la escasez de conocimientos sobre los problemas que plantea la educación de adultos, buscando llenar los vacíos teóricos y metodológicos existentes en dicho campo.

La investigación en este terreno es exigua, no existen suficientes estudios sistemáticos que profundicen sobre la problemática.

Los conceptos fundamentales de autodidactismo y solidaridad social, de autoformación de educadores, los perfiles característicos de los adultos demandantes, su psicología y motivaciones para el aprendizaje, la finalidad y la importancia de los proyectos de educación de adultos en el contexto nacional, etc., son cuestiones que requieren una profunda investigación para que a la luz de éstas surjan nuevos planteamientos que superen las contradicciones imperantes.

En este sentido, dentro de todas las actividades que hemos considerado inscritas en el campo de acción profesional del pedagogo, éste deberá ser ante todo un investigador que parta del trabajo de campo hacia el planteamiento de los problemas existentes y la creación de nuevas alternativas.

El pedagogo por ello, requiere contar con bases teóricas firmes en el campo de la investigación, y prepararse a través de trabajos prácticos en la elaboración de proyectos, desarrollo y sistematización de investigaciones.

C O N C L U S I O N E S

A lo largo de este trabajo hemos reconocido la complejidad actual de la definición de un campo de acción profesional, dada la ambigüedad de los objetos de estudio de diferentes disciplinas y la proliferación de profesiones sin una práctica concreta, específicamente de aquellas ligadas a la educación.

A pesar de ello, y sin adentrarnos a la discusión epistemológica sobre el tema central y carácter científico de la pedagogía, hemos considerado como su objeto de estudio a la educación, fenómeno social multideterminado ubicado en un contexto socioeconómico, político y cultural siendo a la vez factor que contribuye a la configuración de tales estructuras, dado que, más allá del debate antes enunciado, la formación de los pedagogos ha ido avanzando, enfrentándose en la práctica a la realidad educativa en diversas coyunturas de la vida nacional. De ahí la necesidad de tener en claro los objetivos de dicha formación, así como de ampliar los campos de acción y no reducirlos a aquellos marcados por las necesidades teóricas disciplinares, o a los proyectos políticos del Estado, orientados en el discurso, al ajuste de la formación profesional con los requerimientos del sistema productivo.

En este sentido, arribamos a las siguientes conclusiones luego de la realización de la investigación presente:

Con las características del proyecto educativo del Estado así como de los mercados ocupacionales de bienes y servicios, no es posible establecer un punto de encuentro que realmente "vincule" el sistema educativo con el aparato productivo. Sin embargo, es fundamental rescatar el papel que juega la producción de conocimientos construidos a partir de una profunda formación teórico-metodológica de los estudiantes, para que puedan interpretar, explicar y potenciar la realidad educativa; es decir, el vínculo dialéctico entre teoría y realidad será el elemento que descubra los campos de acción profesional en que deberán actuar los profesionales de la educación. Formación teórico-metodológica que corresponda a nuestra realidad educativa y que recupere las problemáticas fundamentales presentes en este terreno.

Específicamente, dentro de ellas, el ámbito de la educación de adultos se nos ha mostrado como un complejo campo de acción para el pedagogo, manifestando una parte reveladora de la situación educativa de nuestro país, la que requiere de una profunda reflexión e indagación sobre sus potencialidades para incidir en la formación de los adultos, jóvenes, adolescentes y niños marginados del sistema escolar. La preparación de los pedagogos en este espacio requiere de esa profundidad teórica y metodológica para

poder adentrarse en la problemática inherente a la educación de adultos y ampliar su campo de acción.

Las características de la educación de adultos y su puesta en marcha en la situación específica del país, ponen de relieve los alcances y limitaciones para la práctica del pedagogo, configurando al mismo tiempo un campo profesional real para él, en el que deberá actuar a partir del conocimiento profundo y sistemático de las características de los adultos y de sus procesos de aprendizaje, diferenciando las necesidades de cada grupo de edad y sector social que participe.

En correspondencia con el párrafo anterior podemos caracterizar a la educación de adultos en México, como una forma de educación supletoria y compensatoria: reemplaza a la educación escolarizada formal en tiempo, espacio y costos; y, compensa con una educación extraescolar a las personas que, llegadas a los quince años, no han tenido la oportunidad de acceder al sistema escolarizado. Sin embargo, nos percatamos de que esta visión no es suficiente para brindar a este sector, una educación digna, justa y acorde con su contexto socioeconómico y cultural.

El problema del analfabetismo y del rezago educativo se ha considerado a través del tiempo como una "enfermedad" del sistema que tiene que ser erradicada, pues es "causa" y no efecto de las desigualdades e injusticias. La cuestión no ha sido atacada desde sus raíces sociales y estructurales por

lo que se requiere de una profunda evaluación y de un proyecto pedagógico estructurado a partir de las investigaciones sobre las condiciones materiales, sociales, culturales, y las especificidades de la población a la que se pretender integrar a estos procesos educativos. Los altos índices que se presentan y su tendencia a incrementarse son prueba inequívoca de la necesidad de cambio.

Las acciones emprendidas por las distintas administraciones públicas no registran grandes innovaciones y proyectos de la educación de adultos en México. Las bases en las que descansa, la solidaridad social y el autodidactismo, son endeblez dadas las características culturales de nuestro país.

Asimismo, se hacen evidentes otros problemas que contradicen la organización misma de esta pretendida educación extraescolar. Los métodos que la guían, al igual que la estructuración de contenidos y las evaluaciones llevadas a cabo, son propias del sistema escolarizado, por lo que su práctica tiende a adoptar dicha modalidad pero sin contar con los espacios, tiempos y demás recursos materiales y humanos para lograrlo.

En cuanto a la práctica diaria, hemos acotado que la labor de los asesores voluntarios y los grupos de estudio se rigen estrictamente por los contenidos de los libros de texto cuyo conocimiento se exige para la aprobación de los

exámenes, iguales para todos los adultos del territorio nacional, que los llevará a la obtención del certificado, y con los cuales finalmente se evalúa el proceso educativo.

Estos elementos curriculares lejos de fomentar el autodidactismo propician la memorización de los contenidos con el consecuente olvido una vez acreditado el examen.

El problema no se resuelve con la transformación de los libros de texto y el cambio en la organización y estructura de sus contenidos curriculares si el entramado institucional permanece sin alteraciones significativas. La base de la acreditación de exámenes para la obtención de un certificado no ha variado ni se plantean otras formas de evaluación que rescaten la diversidad de los procesos educativos.

Finalmente, el camino recorrido por esta investigación ha mostrado en múltiples ocasiones la carencia de directrices claras para la educación de adultos, un ámbito que se caracteriza por la falta de un diagnóstico en el que descance un programa real que tenga beneficios para la sociedad y no sólo ventajas políticas para quien los implementa; permeado por contenidos que cumplen sólo en forma parcial su intención de incorporarse a las experiencias y necesidades cotidianas de los usuarios, con asesores voluntarios carentes de la mínima preparación pedagógica y sistemas de evaluación que no valoran y sólo miden el proceso.

Diagnóstico, contenidos, métodos y recursos didácticos, formación y capacitación para la docencia, evaluación, planeación e investigación, son elementos indisolubles de la práctica educativa y, por tanto, un espacio que atañe sin lugar a dudas a los profesionales de la pedagogía.

La educación de adultos en México se encuentra atrapada en el laberinto de la falta de recursos económicos, una estructura institucional ineficiente que sólo administra pero no brinda educación y un modelo educativo que no responde a las expectativas que, al menos en el papel, le dieron origen. Si bien consideramos que la participación del pedagogo puede darse en los distintos niveles del sistema, no pretendemos afirmar que es un profesional que pueda resolver todos los problemas. Sin embargo, podemos sostener con toda seguridad que su participación aportaría grandes beneficios a un proceso educativo que a pesar de que a través de su historia ha sido abordado en forma marginal, tiene un valor social inapreciable.

BIBLIOGRAFIA Y HEMEROGRAFIA

- ALBA, Alicia de, (coordinadora), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, CESU-UNAM, México, 1990
- ANDA, María Luisa de, (coomp.), *Educación de Adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo*, CNTE, CEE, Ed. Gefe, 1983
- ARONOWITZ, Stanley, Giroux, Henry A., "La escolaridad, la cultura y el analfabetismo en una época de sueños frustrados" en *Rev. Universidad Futura*, vol. 1, no. 2, UAM, CIEAP, México, 1989
- BASAÑEZ, Miguel, *La lucha por la hegemonía en México 1968-1980, Siglo XXI*, México, 1987
- BLAT Gimeno, José, *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX*, UNESCO, París, 1981
- BRUNNER, José Joaquín, "La educación superior y la formación profesional en América Latina", en *Revista Mexicana de Sociología*, año LI, no. 3, IIS/UNAM, julio-septiembre, 1989
- CASTRO, María Inés, "El dilema de la educación: ¿problema técnico o transformación de la conciencia social?", en *Cuadernos del CESU*, no. 14, UNAM, México, 1989
- CEBALLOS, Adalberto y Saldivar Américo, "Latinoamérica: populismo, Estado benefactor y crisis", en *Crítica*, no. 30-31, UAP, Puebla, enero-julio, 1987
- CIRIGLIANO, Ayzancoa, et. al., *7 visiones de la educación de adultos*, CREFAL, México, 1980
- DIAZ Barriga, Angel, "Evaluación de planes de estudio", en *Días Barriga, et. al., Encuentro sobre diseño curricular 1982, memoria*. ENEP-Aragón, México, 1982

- **DUCOING, Patricia, La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954, T. I, (1990), y T.II (apéndices) (1991), CESU/UNAM, México**
- **ENEP-Acatlán, Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía, ENEP-Acatlán, UNAM, México, 1986**
- **-----, Proyecto del Plan de Estudios de la Carrera Pedagogía, ENEP-Acatlán, 1983**
- **ESCOBAR Guerrero, Manuel, "La educación para adultos: otra estrategia del sistema capitalista", en Foro Universitario, no. 24, UNAM, México, 1982**
- **Excelsior, diario, México, 15 de enero 1991, p. 5,29**
- **FOLLARI, Roberto y Barruezo, José, "Metodología para el diseño curricular", mimeógrafo**
- **FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido, 30. 3d., Siglo XXI, México, 1983**
- **GÁMEZ Nava, Leonardo, "La Revolución Mexicana y la Educación popular, en Historia de la Educación Pública en México, T. I, México**
- **HOYOS, Carlos A., "los currícula ... ¿racionalidad ante qué?", en Encuentro sobre diseño curricular 1982. Memoria, ENEP-Aragón, México, 1982**
- **HICKS, Eva, "La investigación sobre la calidad de la educación de adultos: una respuesta de orientación teórica metodológica" en Pedagogía, vol.2, no. 5, UPN, México, sep.-dic., 1985**
- **INEA, ¿Cómo promover y organizar la educación básica para adultos? Manual de operaciones para el servicio de Educación Básica, INEA/SEP, México, 1982**
- **-----, Comunidad INEA, (publicación quincenal), no. 2 (mayo,1989), no. 3 (junio,1980), no. 6 (agosto, 1989), no. 8 (octubre,1989), no. 9 (diciembre, 1989), no. 13 (mayo, 1990), no. 33 (marzo, (1992), no. 36 (junio, 1992).**
- **-----, Curso de capacitación para alfabetizadores (paquete didáctico), Programa Nacional de Alfabetización, México, 1982**
- **-----, Ejercicios de Autoevaluación. Secundaria, grados 1, 2 y 3, INEA, México, 1983**
- **-----, Guía didáctica para el estudiante de primaria, primera, segunda y tercera parte, INEA, México, 1989**

- -----, Guía didáctica para el estudiante de secundaria, primero, segundo y tercer grado, INEA, México, 1989
- -----, La educación de adultos en el marco de la modernización educativa 1989-1991, INEA, México, 1989
- -----, La educación para adultos en la comunidad. Experiencias comunitarias, (fascículo 6), INEA/SEP, México, 1989
- -----, Libro del Adulto, Población Rural, y Cuaderno de ejercicios, Dirección de Alfabetización, INEA, México, 1989
- -----, Libro del Adulto, Población Urbana, y Cuaderno de ejercicios, Dirección de alfabetización, INEA, México, 1989
- -----, Manual del Asesor de Primaria, SEP/INEA, México, 1986
- -----, Manual del Asesor de Primera Parte de Primaria. Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos, INEA, México, 1990
- -----, Manual de Asesor de Secundaria, SEP/INEA, México, 1986
- -----, Para aprender más. Temas generales de autoformación para los educadores de adultos, Dirección para la Formación del Personal Educativo, INEA, México, 1992
- -----, Qué es y qué hace la dirección de capacitación, INEA, México, 1991
- -----, Rev. Capacitación, no. 1, INEA/SEP, México, septiembre 1987
- -----, Rev. Capacitación, no. 2, INEA/SEP, México, enero 1988
- -----, Rev. Capacitación, no. 3, INEA/SEP, México, marzo 1988
- -----, Rev. Educación de Adultos, no. 1, INEA/SEP, México, sept-oct. 1990
- -----, Rev. Educación de Adultos, no. 2, INEA/SEP, México, nov-dic. 1990
- -----, Rev. Educación de Adultos, no. 3, INEA/SEP, México, enero-febrero, 1991
- LARROYO, Francisco, Historia comparada de la educación en México, 19 ed., Porrúa, México, 1986

- LATAPI, Pablo, **Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976**, 6ta. ed., Ed. Nueva Imagen, México, 1989
- -----, **Política Educativa y valores nacionales**, 6ta. ed., Ed. Nueva Imagen, México, 1988
- LELLA, Cayetano de, "Principales intereses de los adultos de primaria intensiva. Análisis de sus oponiones y actitudes ante los libros de texto, Cuadernos del CESU NO. 10, UNAM, México, 1988
- LOWE, John, **La educación de adultos. Perspectivas mundiales**, UNESCO, España, 1978
- MENDOZA Rojas Javier, "Los retos actuales de la educación superior en México", en **Perfiles Educativos**, no. 36, UNAM/CISE, México, abril-mayo-junio, 1987
- MERLO, Juan Carlos, "Pautas culturales en la alfabetización de adultos" en **Pedagogía**, vol. 2, no. 5, UPN, México, sep-dic 1985
- PEREZ Castaño, Ma. Guadalupe, (coord.), **Antología para la actualización de los profesores de licenciatura. planeación académica**, UNAM/PORRUA, México, 1989
- PISANI, Olga y Tovar Marcela, "Evaluación de planes de estudio en instituciones de educación superior", mimeógrafo, 1986
- PODER Ejecutivo Federal, **Programa para la Modernización de la Educación (1989-1994)**, T. I, Poder Ejecutivo Federal, México. 1989
- PRAWDA, Juan, **Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano**, Ed. Grijalbo, México, 1987
- PUIGRÓS, Adriana, **Imperialismo y educación en América Latina**, 6ta. ed., Ed. Nueva Imagen, México, 1989
- SALDIVAR, Américo, **ideología y política del Estado Mexicano (1970-1976)**, 5ta. ed., Siglo XXI, México, 1986
- SANDOVAL, Cavazos, Jorge, "Adecuación e inadecuación: ¿falso dilema para la relación entre profesiones y mercado de trabajo?, en **Perfiles Educativos**, no. 31, UNAM/CISE, México, 1986
- SANTINI V., Laura C. "Hacia una conceptualización de la evaluación de planes de estudio", mimeógrafo, ENEP-Acatlán, 1990
- SEP, **Decreto de creación del Instituto Nacional para la Educación de Adultos**, México, 1981

- -----, Documento sobre la Ley Nacional de Educación para Adultos, SEP, México, 1976
- -----, Educación para todos, SEP, México, 1979
- -----, Programas y Metas del Sector Educativo Mexicano 1976-1982, SEO, México, 1972
- -----, Sistema Nacional de Educación para Adultos. Instructivo General para Promotores y Asesores, SEP, México
- ROBLES, Martha, Educación y sociedad en la historia de México, 6ta. ed., Siglo XXI. México, 1983
- TENTI, Emilio, "Génesis y desarrollo de los campos educativos", mimeógrafo
- TORRES, Carlos Alberto (comp.), Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina, CEE, México, 1982, (Estudios educativos, 6)

A N E X O

CUADRO No. 1 CAMPO DE TRABAJO DEL PEDAGOGO

FUNCIONES	DOCENCIA Y FORMAS DE APOYO			PLANIFICACION				INVESTIGACION		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
SISTEMAS DE EDUCACION										
Formal:										
Preescolar		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Primaria		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Secundaria	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Media Superior	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Superior	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tecnológica		X	X	X	X	X	X	X	X	X
No Formal:										
Alfabetización		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacitación	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Educ. Comunitaria		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formación de Docentes	X	X	X	X	X	X	X			
Informal:										
Prensa		X	X							
Radio		X	X							
Televisión		X	X							
Cine		X	X							
Centros de Investigación *								X	X	X
Centros de Producción de Material Didáctico *								X	X	X

* En el sector público o en el sector privado

fuente: Proyecto del Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía (sin modificaciones 1992)

FUNCIONES:

I. Docencia y formas de apoyo:

1. Docencia
2. Orientación educativa
3. Producción y/o utilización de medios didácticos.

II. Planificación

1. Planificación educativa
2. Programación educativa

III. Investigación

1. Psicopedagógica
2. Sociopedagógica
3. Para la planificación

A N E X O

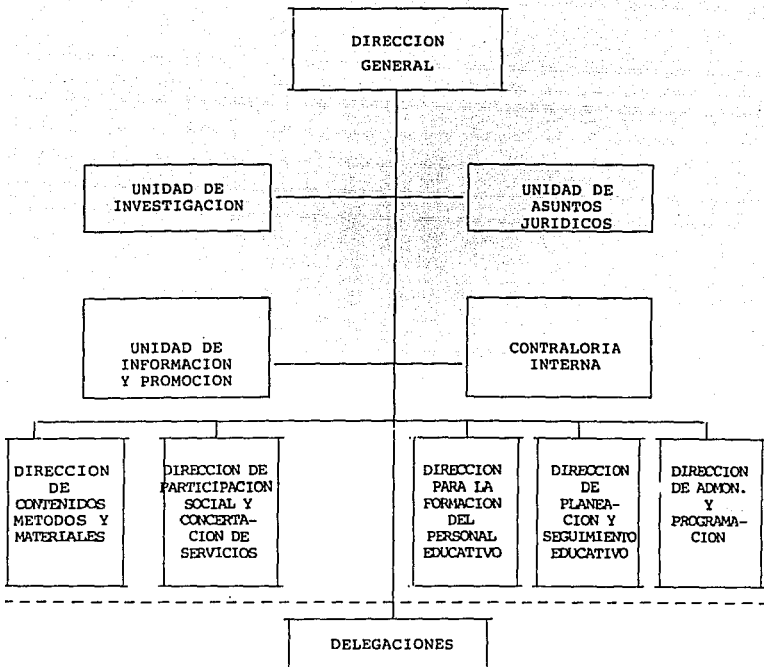
CUADRO No. 2 CUADRO DE MATERIAS DE LA CARRERA DE PEDAGOGIA

1er. semestre	2do. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre	7o. semestre	8o. semestre
Teorías psico- lógicas contem- póreas	Psicología de la infan- cia I	Psicología de la infan- cia II	Psicología de la adoles- cencia I	Psicología educativa I	Psicología educativa II	OPTATIVA	OPTATIVA
4hrs 4cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 6cred	4hrs 6cred
Teoría Pedagógica I	Teoría Pedagógica II	Educación de adultos	Teorías de la comunicación	OPTATIVA	Planeación y adminis- tración educa- tiva*	Evaluación y desarrollo curricular	Seminario de filoso- fía de la educación
4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred
Historia de la educación *	Didáctica I	Didáctica II	Psicología social	Laboratorio de grupos en educación	Seminario de prespe- cialización I	Seminario de prespe- cialización II	Seminario de prespe- cialización III
4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 6cred	4hrs 6cred	4hrs 6cred	4hrs 6cred
Teorías * sociológicas	Sociología de la educación *	Problemas educativos en América Latina *	Sociedad y política del México actual *	Historia de la educación en México *	Política educativa de México I *	Política educativa de México II *	Seminario de problemas ac- tuales de la educ. en Méx. *
4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred
Economía Política *	Ciencia Política *	Fundamentos de epistemología	Metodología de las ciencias sociales I	Metodología de las ciencias sociales II	Estadística aplicada a la educación	Taller de Investigación Educativa I	Taller de Investigación Educativa II
4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 8cred	4hrs 6cred	4hrs 6cred
Taller de investigación Documental (requisito)				Formación y práctica profesional* I	Formación y práctica profesional II	Formación y práctica profesional III *	
				4hrs 4cred	4hrs 4cred	4hrs 4cred	

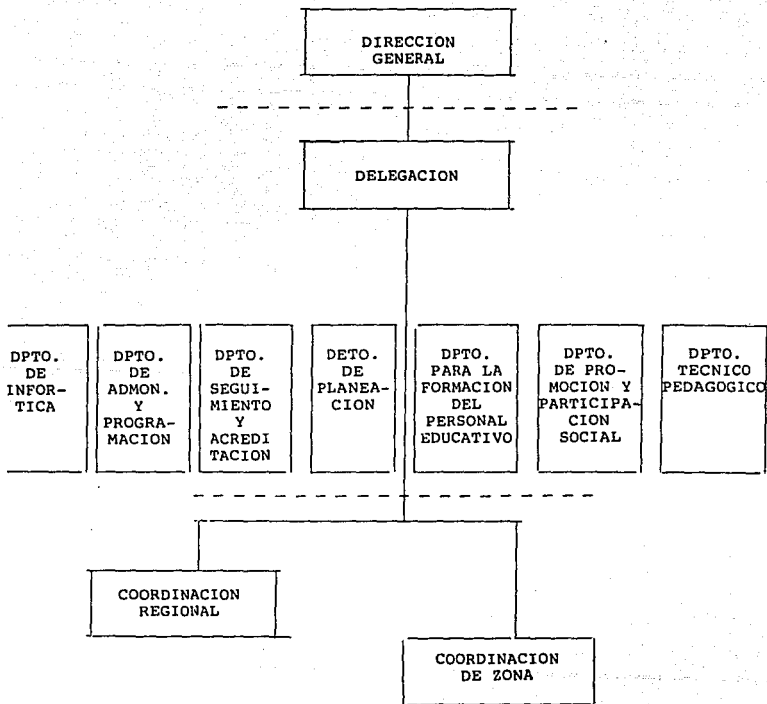
Fuente: Organización académica de la Licenciatura en Pedagogía, ENEP-Acatlán, UNAM, p. 45

- * Estas materias, cuyo carácter es obligatorio, son las que consideramos que amplían la visión del pedagogo como un profesional de la educación que no sólo está preparado para la docencia y la resolución de cuestiones técnicas de la educación, sino que su formación le permite tener elementos para analizar "lo educativo" desde el contexto en el que se ubica, así como realizar investigación al respecto.

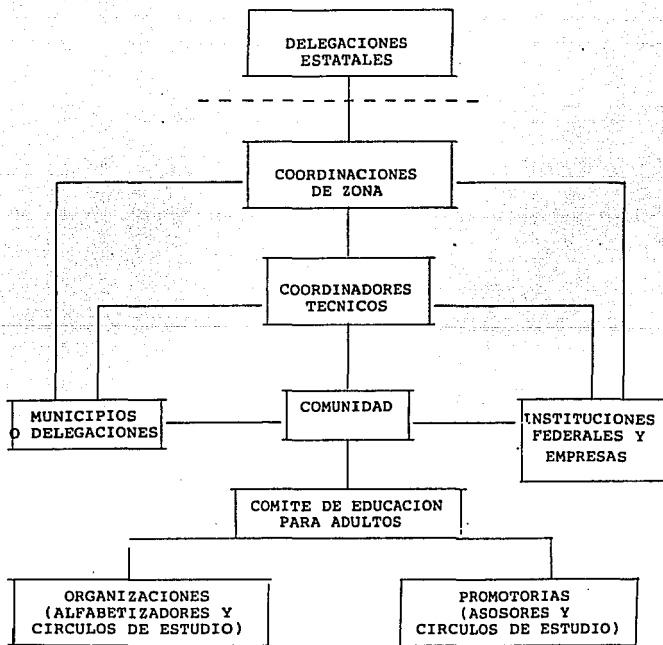
A N E X O
C U A D R O 3a
O R G A N I G A R M A D E L I N E A



A N E X O
C U A D R O 3b
ORGANIGRAMA DELEGACIONAL



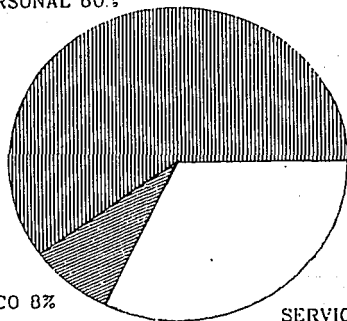
A N E X O
C U A D R O 3c
ORGANIGRAMA COMUNITARIO



ANEXO GRAFICA No. 1

RAZONES QUE MOTIVAN AL ALFABETIZADOR A SER EDUCADOR

INTERÉS PERSONAL 60%



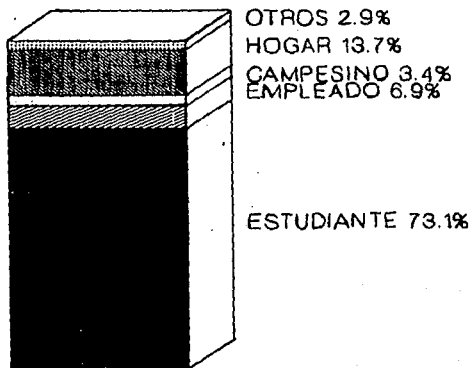
APOYO ECONÓMICO 8%

SERVICIO SOCIAL 32%

FUENTE; INEA, La educación de adultos en el marco de la Modernización Educativa 1989-1994, p. 53

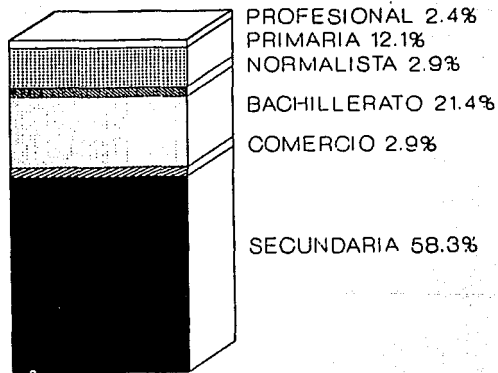
ANEXO GRAFICA No. 2

OCUPACIÓN DE LOS ALFABETIZADORES

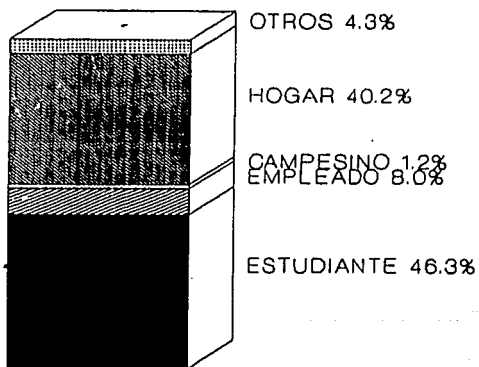


FUENTE: INEA, La educación de adultos en el marco de la Modernización Educativa, 1989-1994

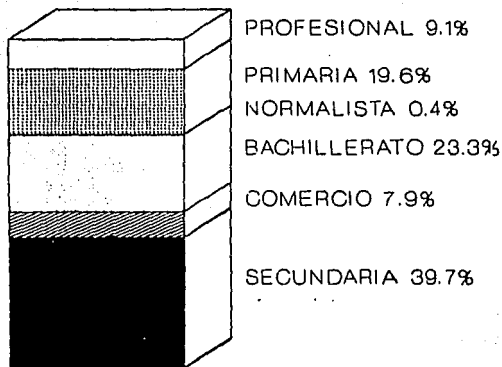
ESCOLARIDAD DE LOS ALFABETIZADORES



OCUPACIÓN DE LOS ASESORES



ESCOLARIDAD DE LOS ASESORES



FUENTE: INEA, La educación de adultos en el marco de la Modernización Educativa 1989-1990