

01070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**“HACIA UNA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DEL ASESOR EN LA EDUCACIÓN
BÁSICA DE ADULTOS”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
LIC. MARÍA DE LA PAZ JIMÉNEZ CASTAÑEDA

ASESOR: DR. JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ



MÉXICO, D. F.



2005

m343975

DEDICATORIAS

A DIOS

POR DIRIGIR MI MANO Y DESPEJAR MI MENTE,
PARA QUE LETRA POR LETRA PLASMARA MIS IDEAS
HASTA LOGRAR ESTE PRODUCTO QUE REPRESENTA
EL COMPROMISO Y AMOR
QUE LE TENGO A MI PROFESIÓN.

HÉCTOR

POR QUE SIN TU APOYO Y COMPRENSIÓN
NO HUBIERA SIDO POSIBLE LA REALIZACIÓN
DE ESTE TRABAJO.
TE AMO.

HIJO

POR LO QUE SIGNIFICAS EN MI VIDA,
POR ESOS MOMENTOS DE JUEGO
QUE TE HE ROBADO.

PAPÁ Y MI MAMÁ

PORQUE SIEMPRE ESTÁN PRESENTES
EN MI PENSAMIENTO Y MI CORAZÓN.

HERMANOS Y SOBRINOS

POR EL CARIÑO Y AMOR QUE LES TENGO.

AMIGOS Y COLABORADORES

POR SU AMISTAD, LEALTAD Y CONFIANZA

DR. JOSÉ LUIS ROMERO

CON ADMIRACIÓN, CARIÑO Y PROFUNDO RESPETO.
GRACIAS POR SU APOYO Y DEDICACIÓN.

**DR. ÁNGEL SÁIZ SÁEZ,
MTRA. LOURDES CHEHAIBAR,
MTRA. TERESA BARRÓN TIRADO
MTRO. ANTONIO CARRILLO AVELAR.**

PORQUE ES UN ORGULLO Y UN PRIVILEGIO PARA LOS QUE ESTUDIAMOS
EN ESTA MÁXIMA CASA DE ESTUDIOS TENERLOS COMO PROFESORES.
POR EL TIEMPO DEDICADO A ESTE TRABAJO.
GRACIAS.

DRA. MARINA ARJONA.

PORQUE LOS QUE FUIMOS SUS ALUMNOS
LA RECORDAREMOS CON CARIÑO
Y NUNCA OLVIDAREMOS SUS ENSEÑANZAS.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	6
CAPITULO I	16
LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL PRESENTE	
1.1. La Educación de Adultos en América Latina:	
Contenido-Concepto-Función.....	18
1.1.1. 1ª. Etapa. Educación funcional o supletoria.....	20
1.1.2. 2ª. Etapa Educación popular o social.....	21
1.1.3. 3ª Etapa .Educación permanente o integral.....	23
1.2. Educación de Adultos. ¿Descuido o Indiferencia de los Gobiernos?.....	24
1.3. Modos Predominantes de Educación: Formal, Informal y No Formal.....	25
1.3.1. Educación Informal: Aprendizajes Cotidianos.....	27
1.3.2. Educación Formal: Aprendizajes Escolarizados.....	29
1.3.3. Educación No Formal: Aprendizajes Emergentes.....	32
1.3.3.1. Educación no formal. Dificultades conceptuales para dimensionar sus posibilidades educativas y sociales.....	35
1.4. El Modelo Neoliberal y la Educación en la Sociedad Moderna.....	39
1.4.1. Exigencia y privilegio de una formación tecnificada.....	41
1.4.2. Relación entre Educación y Trabajo: Formación de Recursos Humanos.....	46
CAPITULO II	50
LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: EDUCACIÓN DE “SEGUNDA”, RESPUESTA POSTERGADA	
2.1. El camino recorrido: se conoce el origen más no el destino.....	52
2.1.1. Educación en el México Prehispánico.....	52
2.1.2. Educación en la Colonia.....	53
2.1.3. Educación en el periodo de Independencia.....	56
2.1.4. Educación en el Porfiriato.....	59
2.1.5. Educación en la Revolución Mexicana.....	61
2.1.6. Educación Socialista.....	66
2.1.7. La Unidad Nacional.....	68
2.1.8. Reforma Educativa 1960-1990.....	73
2.1.9. Modernización 1991-1997.....	81
2.2. Planteamiento Jurídico Legal que sustenta la Educación de Adultos.....	85
2.3. Posibilidad de educarse. Alternativa oficial para la atención a la demanda: Educación Básica para Adultos. El Instituto Nacional de Educación de Adultos INEA.....	91
2.4. Necesidad urgente de integrar al adulto a la sociedad.....	95
2.5. Conformación, organización y estructura programática del INEA.....	98
2.6. Programas y acciones educativas que atiende el INEA: Alfabetización, Primaria y Secundaria.....	102

CAPITULO III	110
LA PEDAGOGÍA EN LA EDUCABILIDAD DEL ADULTO	
3.1. Acerca del proceso de Aprendizaje del Adulto. La Pedagogía en la Formación del sujeto.....	111
3.2. Sobre la necesidad de una metodología pedagógica particular para el aprendizaje de los adultos.....	123
3.3. El asesor de adultos en educación básica, su práctica pedagógica.....	138
CAPITULO IV	150
Propuesta para la Práctica Pedagógica del Asesor en el Programa “Educación para Todos” INEA FES Aragón.	
4.1. Programa “Educación para Todos” Una opción educativa flexible para adultos. Antecedentes y justificación.....	151
4.1.1 Propósitos, Finalidades y Objetivos.....	154
4.1.2 Metodología y operatividad del programa.....	155
4.1.3 Mecanismos de seguimiento y evaluación de la instrumentación del programa.....	156
4.1.4 Número de beneficiarios directos e indirectos en la comunidad.....	157
4.1.5 Recursos humanos participantes en el desarrollo del proyecto.....	158
4.1.6 Resultados obtenidos de 1993 A 2004.....	158
4.2. Tipo de Investigación.....	160
4.2.1 Diseño y elaboración del instrumento de investigación.....	160
4.2.2 Aplicación de la guía y cuestionario con la obtención de resultados.....	160
4.2.3 Análisis del contenido y diagnóstico.....	172
4.3 Propuesta para Resignificar la Práctica Pedagógica del Asesor.....	174
4.3.1 Reflexiones en torno a la formación del asesor de Educación Básica. El sentido que se le debe dar a la práctica pedagógica.....	177
4.3.2 La relación del conocimiento teórico-práctico.....	183
4.3.3. La investigación acción en educación básica de adultos.....	189
4.4. Los medios masivos de comunicación. ¿Cómo contrarrestar sus efectos?.....	194
CONCLUSIONES	201
BIBLIOGRAFÍA	205
ANEXOS	216
Anexo 1 Organigrama INEA.....	217
Anexo 2 MPEPA y MEVyT.....	218
Anexo 3 Proyecto 10-14.....	223
Anexo 4 Guía para Entrevista.....	225
Anexo 5 Cuestionario para el Asesor.....	226

PRESENTACIÓN

El presente trabajo, "HACIA UNA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL ASESOR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS"; no sólo pone de manifiesto la importancia que tiene el realizar investigaciones que permitan conocer las condiciones donde se desarrolla, sus problemas que enfrenta, las acciones que aplica, entre otros sino que sea un espacio en donde se aborde, discuta, además de que se reflexione sobre este campo de estudio complejo y multifactorial.

Al respecto de la educación de adultos se han hecho un sinnúmero de investigaciones, que van desde explicar en que consiste, enfoques, métodos, su función, sus fines, necesidades que atiende, entre otros aspectos.

La finalidad de este trabajo es recuperar estas experiencias concretas para comprender cuál es y ha sido en el pasado y en el presente el lugar que ocupa, de tal forma que se recreen escenarios y se vislumbren nuevas posibilidades.

Educar a un adulto es una tarea difícil llena de obstáculos, que impone retos por lo impredecible e incierto que resulta, verlo desde aquí nos lleva a asumir dos posiciones: la primera, seguir reproduciendo una educación de segunda (la más trascendental), sostener una actitud de aparente tranquilidad en donde se crea que los conflictos se resuelven incluyendo técnicas y métodos innovadores, esto es, "maquillarla" o, más grave aún, ignorarla mostrando indiferencia reconociendo que no hay nada que hacer; por lo tanto, sólo cumplir como requisito; la segunda sería incidir, modificar, cuestionar, e imaginar nuevos caminos y otros desarrollos futuros.

Pensar desde la segunda opción, llevaría inmediatamente a evocar la figura del asesor de la educación de adultos, el cual desde mi particular punto de vista es pieza clave de este proceso educativo, ya que a partir de su práctica educativa se pueden sentar las bases de una formación diferente de la que han tenido hasta ahora los adultos de educación básica.

El asesor en la educación de adultos en el nivel básico es pieza clave en el proceso educativo, sin embargo, lo que hay que analizar es desde dónde concibe su práctica, cómo desde su formación vislumbra la diversidad y complejidad de los problemas de los adultos, si existe una vinculación de la teoría y la práctica que ejerce, si cuenta con los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos necesarios para llevar a cabo las acciones educativas, éstos y más son los cuestionamientos que se hacen en este trabajo, pero también son ejes que guiarán esta investigación. No se pretende hacer preguntas e ir respondiendo como en las máquinas de enseñanza de Skinner, se trata más bien de ir comprendiendo el entramado que los constituye y así resignificar la propia práctica del asesor, que de manera determinante impacta la formación y desarrollo de los educandos.

La formación de los sujetos pone de manifiesto la importancia que reviste la pedagogía en llevar acciones educadoras más allá de la simple adaptación de métodos, técnicas y materiales, al adiestramiento aislado o transitorio encaminado al desarrollo de hábitos y habilidades que responde a una economía tecnificada; se trata más bien de encontrar o abrir nuevos caminos que lleven a la colectivización en donde se fortalezca la demanda de una cultura popular más intensa, y se despierten anhelos, sueños, aspiraciones.

Hasta hoy las sociedades reconocidas como pobres tienden a caracterizarse por la marginación, explotación y exclusión de que son objeto. La ideología de ciertos grupos de poder es un elemento concreto que estructura y legitima las relaciones de producción dominantes. El atender a la población adulta, no es con la finalidad de operar cambios en sus condiciones de vida o como una labor social desinteresada, sino que es más bien un mecanismo para imponer una ideología que permita reproducir el sistema y asegurarse que estén preparados para obedecer sin cuestionar, reconociendo el lugar que ocupa en la sociedad, así como las estructuras y jerarquías de poder.

Lo anterior deja entrever la concepción que se tiene del sujeto "un hombre" en la educación moderna, alineado, con una formación orientada a la eficiencia y la productividad.

No es la intención minimizar de ninguna manera los logros obtenidos en esta materia, ya que se han alcanzado marcados progresos hacia las metas establecidas en la práctica; sin embargo, estas contribuciones que se hacen son más abarcativas, porque benefician a sectores de población más amplios "es bien cierto que existe un mayor número de individuos con educación básica"; pero esto no ha garantizado de ninguna manera que se transformen las condiciones en que viven; las acciones se presentan de manera desintegrada, respondiendo a modelos rígidos que no se adecuan al contexto.

Esto lleva a plantearse las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las causas por las que no se han logrado cambios significativos del tipo estructural?; ¿Por qué las condiciones socioeconómicas, políticas, e ideológicas siguen siendo poco favorables?; ¿Qué acciones socioeducativas se requieren para que día con día el problema no siga adquiriendo dimensiones de mayor envergadura?; ¿Por qué a pesar de los esfuerzos que ha hecho la sociedad civil representada por organismos no gubernamentales y organizaciones sociales no se han obtenido los frutos esperados?.

Podríamos pasarnos haciendo una y mil preguntas que podrían tener miles de respuestas. Pero no se trata de responder de manera mecánica e inmediata, debido a que podríamos caer en el error de que las respuestas sean sólo eso, y que se dejen de lado aspectos adyacentes que tendrían que analizarse con mayor profundidad. Lo que sí sería viable es precisamente identificar algunas cuestiones

que nos llevarían a comprender las problemáticas y los procesos del quehacer educativo en este caso del adulto.

Todo esto plantea situaciones que requieren de consideraciones teórico-prácticas para comprender en que medida influyen y afectan los procesos.

Cabe destacar que todas estas problemáticas son un tanto cuanto difíciles de enfrentar, sin embargo, la más compleja sería que no existe una demanda social real y articulada por educación de adultos, a su vez es caracterizada por una débil fuerza política, carente de bases para exigir servicios educativos de calidad que superen su condición de exclusión de los saberes actuales y de las habilidades básicas que permitan su participación en los procesos de transformación de las realidades que los afectan cotidiana y socialmente, es decir en su condición de vida.

Hasta aquí, se puede decir del tema en cuestión, que son más grandes los problemas que ha generado que los que ha resuelto. No es posible abarcar todos los campos que atiende, las diversas acepciones que le han dado, funciones, fines entre otros, se requiere de acotar caminos y ubicar situaciones.

Se parte de la expresión “educación de adultos” designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cuál sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o replacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. La educación de adultos es la educación en la que participan personas adultas¹.

El reconocer su dimensión no implica que se pueda referir uno a todos los ámbitos mencionados anteriormente debido a que se correría el riesgo de querer abarcar mucho y retomar muy poco. El trabajo que se presenta aquí, centra su objeto de estudio en los aprendizajes que se adquieren en la educación básica del adulto y su relación con la práctica pedagógica del asesor.

El interés surge desde dos aspectos: un interés personal primeramente, y por otro de orden profesional, debido al trabajo que desarrollo en el programa que brinda servicios de educación básica de adultos.

¹ FLECHA, Ramón. Educación de las Personas Adultas. Propuestas para los Años Noventa, Ed, El Roure, Colección: Apertura, 2ª edic. Barcelona, 1994.

La experiencia permite reconocer que aunque se han tenido grandes logros, también se enfrentan abismales problemas que requieren de repensarse, para buscar posibles caminos que lleven a formas diferentes de relación.

Lo expuesto anteriormente nos habla de que para que se puedan cambiar las condiciones de los adultos es necesario que se vislumbren posibilidades y se abran nuevos horizontes. Pues bien el asesor es el que a partir de resignificar su práctica pedagógica irá abriendo surcos en esta difícil pero apasionante tarea. El decidirá si su práctica la realiza respondiendo a lo que se asigna y demanda la normatividad institucional realizando un trabajo eficiente solamente, pero al fin de cuentas "burocratizado"; o corre riesgos de caer en conflictos y contradicciones considerando su práctica un espacio de luchas y de encuentros, de logros y de retrocesos, dónde lo incierto es el único camino seguro que se tiene.

Los programas de alfabetización y educación básica reproducen la formación recibida en etapas iniciales, no tomando muy en cuenta la forma en que aprenden los adultos, se sigue manteniendo una relación unidireccional de profesor-alumno, enseñanza-aprendizaje, originando una actitud pasiva, memorística y enciclopédica. Estos problemas repercuten directa e indirectamente en el desempeño académico, en la continuidad, permanencia y conclusión de sus estudios.

El asesor debe cautivar² al adulto, haciendo que se sienta seguro de que lo que ahí aprenderá no será solo para obtener un certificado, sino que contribuirá a su formación personal, preparándolo para una manera mejor y diferente de vivir su realidad.

El programa "Educación para Todos" se crea en la FES Aragón el 26 de agosto de 1993, con la finalidad de brindar servicios educativos a las personas que por diversas razones no pudieron iniciar, continuar o concluir su educación primaria, secundaria y/o alfabetización. Se pretende abatir el rezago educativo desde hace 11 años.

Los asesores son estudiantes o pasantes de las 12 diferentes carreras que integran el plantel de la FES Aragón³, imparten las asesorías, como parte del servicio social que prestan. En general tienen poco conocimiento de la labor que realizan y la manera de llevarlo a cabo. Esto afecta su desempeño en el círculo de estudio, creándoles confusión y llevándolos a cumplir solo el trámite administrativo que es el de cubrir un tiempo establecido de sólo seis meses.

² La palabra cautivar es un término que la profesora en pedagogía y coordinadora del programa; Lic. Carmen Villeda Espitia, "Educación para Todos" de la FES Aragón utiliza para referirse a la práctica que el asesor realiza y que aquí se retoma por lo significativo que resulta.

³ UNAM, Secretaría de Asuntos Estudiantiles, Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. Guía de Carreras, 1998. 15ª edición, Ciudad Universitaria, México, D.F.

El problema va adquiriendo poco a poco mayor complejidad debido a que la falta de conocimientos se suple con el sentido común, no se satisfacen expectativas de los adultos, e incluso resulta arriesgado y poco peligroso porque se desvía de los objetivos educativos.

Desde esta perspectiva el asesor requiere de preguntarse ¿Cómo realizar su práctica?; ¿Qué o cómo debe prepararse para llevar a cabo su trabajo en el aula?; ¿Cómo concibe su práctica pedagógica?; ¿Qué métodos, técnicas y recursos debe conocer?

Es aquí dónde desde la Pedagogía se plantea la necesidad de formar al asesor para que éste a su vez resignifique su práctica. Resignificar implica detenerse para sustituir la racionalidad técnica por la razón crítica. Problematizar sobre la práctica del asesor y analizar minuciosamente con cautela sobre estos procesos que inciden directa e indirectamente en su formación:

Formar a un asesor capaz de enfrentar las diversas problemáticas que se presentan de manera particular en la educación con los adultos como son: altos índices de reprobación, abandono y deserción, por causas externas que son muchas de las veces económicas, problemas familiares, empleo, falta de tiempo por trabajo o por atención a los hijos, o por causas que tienen que ver con drogas, alcohol; embarazos no deseados; también los hay internos, como falta de motivación, dificultades para aprender, desilusión por las condiciones materiales en que se trabaja, falta de credibilidad en el programa, poca comprensión en el seguimiento de instrucciones, dificultad para realizar exámenes, apatía, desgano, indiferencia aunado a un sentimiento de resentimiento y desconfianza de quienes representan todo tipo de autoridad.

Cabe señalar, que si sumamos la poderosa influencia de los medios de comunicación los cuales en su práctica comunicativo educacional son mediadores de la actuación de los hombres y sistemas de control social el problema es aún mas grave. El sujeto se encuentra débil ante el influjo de información que le presentan, encontrando principalmente en éstos un medio de distracción, que los atrapa, no estimulando de ningún modo una perspectiva crítica, dejando a la merced de sus intereses al adulto que se vuelve conformista, dedicándoles la mayor parte de su tiempo de su vida.

En este sentido desde la Pedagogía se posibilitarán los medios para que el asesor en su práctica pedagógica no se quede en la mera reproducción (funcionar); sino que se oriente hacia una producción (transformar); y reconstrucción (promover las condiciones de desarrollo) de tal forma que esto le permita comprender mejor su que-hacer, su práctica pedagógica y su formación.

“A la inseguridad y las incertidumbres consustanciales a su pobreza, a la vergüenza de saberes derrotados, se suma una educación de segunda, la dicción que los delata, la torpeza del razonamiento y la connotación social de “incapaces” que los condena al circuito de la exclusión. Sin palabra aceptable, sin la mínima holgura que requiere la reflexión, no pueden alcanzar presencia pública.

Parecen apáticos e indiferentes, no lo son, simplemente carecen de opciones y lo saben. El grado de Libertad de cada persona depende de su dominio de la esfera pública"

Pablo Latapí 1995⁴

Sirva este argumento para reconocer la importancia que tiene la educación de adultos no sólo para la Pedagogía (que es desde la que se centra este trabajo); sino para otros saberes interdisciplinarios: Sociología, antropología, didáctica entre otros, los cuáles se han visto comprometidos a orientar sus esfuerzos para lograr elaborar propuestas de intervención que permitan dar respuesta a las necesidades que no se han podido satisfacer.

La frase refiere a la educación de adultos como de "segunda" sea pues este el motivo principal que lleva a realizar este trabajo, y que desde la pedagogía se clarifiquen las formas en que el conocimiento, el poder, el deseo y la experiencia se producen en condiciones específicas y básicas de aprendizaje. Al respecto Roger Simon⁵ señala <a que conocimiento es más valioso, en que dirección debería ir el deseo y que significa saber algo> Formar para que puedan emitir opinión y logren su libertad, que es algo inherente al ser humano.

América Latina y México son ubicados dentro de la estructura internacional en el primer nivel entre los más atrasados de la escala.⁶ La pobreza en que viven pero también la educación que reciben, producto de corrientes modernizadoras y neoliberales no han permitido que estos sectores participen en el desarrollo y la educación.

La pedagogía por tanto no puede quedar impávida ante esta situación, se requiere actuar contrarrestando la ignorancia de la población, buscar los mecanismos necesarios para que se pueda generar una capacidad de análisis crítico del hecho educativo, posibilitando los medios para que participe en el desarrollo y cambio social, enfrentando su realidad.

Es así que a partir de la experiencia profesional y el trabajo pedagógico que he realizado a lo largo de cuatro años de desempeño profesional, han permitido reconocer que a pesar de los logros que se han obtenido también se presentan dificultades que no se han podido superar por el entramado que representa y que requieren de una pronta intervención para contrarrestar los efectos negativos que, día con día, van creciendo con un efecto conocido como de la "bola de nieve", situación que coloca a todos en una desventajosa posición, insuperable hasta ahora.

⁴ LATAPÍ, Pablo. Revista Proceso. Núm.989, México, 16 de octubre de 1995, p.529.

⁵ Citado en: GIROUX A., Henry. Placeres Inquietantes. Aprendiendo la Cultura Popular, Ed. Paidós. Buenos Aires, 1ª edic. 1996. p.57.

⁶ En el proceso de preparación de la IV Conferencia, la secretaría elaboró un acopio de datos sobre el desarrollo de la EA, partiendo de las contestaciones de 73 países a una encuesta UNESCO 1985ª. Su sistematización posibilitó una interesante clasificación en tres grupos de países en función de las estructuras y las formas de organización de la EA. Además se encuentran en esta escala países como España, Grecia y Portugal. Cfr. FLECHA, op. cit. p. 25.

Desde esta investigación se pretende que desde la Pedagogía se cuestione acerca de cuál ha sido el desarrollo de este tipo de educación, el cual desde un ámbito particular que es el “Programa “Educación para Todos” sea una evidencia a la vez que un espacio de reflexión desde un marco teórico que fundamente “Teoría de la reproducción y la resistencia” (Giroux).

La investigación presenta un carácter metodológico descriptivo, documental y analítico. El trabajo constará de tres momentos y se complementará con una investigación de campo⁷ utilizando fuentes de información directa que permitan hacer una confrontación entre lo teórico y práctico: Este proceso investigativo se convierte en un puente entre lo teórico-histórico conceptual-(documental) y lo práctico-metodológico instrumental (de campo).

El estudio de caso se realizará en el Programa “Educación para Todos”, del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), de la Coordinación de Zona de Nezahualcoyotl del Estado de México. Se encuentra dentro de las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Aragón ubicada Av. Rancho Seco s/n Col. Impulsora Municipio de Nezahualcoyotl. Forma parte de los programas que coordina la Jefatura de la carrera de Pedagogía para ofrecer a la comunidad el servicio de Educación Básica: Primaria, secundaria y alfabetización.

Las colonias que demandan los servicios son básicamente: Impulsora, Bosques de Aragón, Plazas de Aragón, Valle de Aragón 1ª, 2ª, y 3ª, secciones, Prados de Aragón, Unidad las Armas, Ciudad Lago, Campestre Guadalupeana. Pradera, Providencia, entre los que más se ven favorecidos con este servicio, pero que se extiende el beneficio que presta a 87 colonias aledañas a la FES Aragón. La población que asiste son: amas de casa, personas que se dedican al comercio informal, las edades varían de los 15 a los 60 años.

Actualmente se tiene que la población inscrita es de 2012, y la que ha concluido 477, a la fecha se han otorgado 399 certificados de secundaria y 78 de primaria, mismos que cuentan con la validez oficial que otorga la SEP, a través del INEA; asimismo, se han alfabetizado 95 personas. Lo anterior deja entrever la urgente necesidad de llevar a cabo acciones que permitan no solo incrementar las cifras sino brindar un servicio educativo de calidad.

Mensualmente se presentan aplicaciones (se designan con ese nombre los exámenes); los materiales educativos están estructurados en módulos, los cuales el adulto tiene que trabajar para completar los ejercicios y actividades que se

⁷ Abarca el conjunto de labores destinadas a producir información no existente o no registrada en las fuentes disponibles. Dichas labores implican por lo general una relación empírica directa con los fenómenos o agentes a los que se refiere la información (elaboración y aplicación de encuestas, entrevistas, programas de observación, etc.). CORTÉS Del Moral, Manual de Metodología, Universidad Cristóbal Colón, Departamento de Investigación, p.42.

sugieren para el aprendizaje de los contenidos; terminados, registra su examen para valorar los conocimientos obtenidos.

Se manifiesta un alto índice de reprobación y un nivel bajo de calificaciones. Al mismo tiempo debido a que el fenómeno se da en reiteradas ocasiones un fuerte ausentismo o en el peor de los casos abandono de los estudios. La desmotivación que se produce en los adultos es una pesada carga que alenta y frena los procesos de aprendizaje.

Otro factor que influye a marcar más profundamente este problema es que las condiciones en que trabaja no son lo óptimo que se quisiera, se da prioridad a otras actividades de la licenciatura en pedagogía de quien se depende directamente, postergando las del programa a veces por periodos prolongados; tal es el caso de la falta de salones en donde se imparten las asesorías o de la necesidad de contar con los materiales didácticos, entre otros.

Muchos confiesan abiertamente que sólo les interesa obtener un certificado, un documento con validez oficial que les de posibilidades de "movilidad social", obteniendo un mejor salario y por ende "acceder" a un nivel socioeconómico mejor. Esto por supuesto es una falacia, la relación entre educación y empleo no es tan lineal, aunque ellos creen en lo que la modernidad ha creado como modelo: "A mayor educación mejor ubicación en la escala del sistema productivo".

Por todo lo anterior el asesor es el profesional que desempeña un papel decisivo ya que de la calidad con que realice su labor será el éxito o fracaso que el alumno consiga no sólo en términos de recibir un título que lo acredite sino, en la formación que decida tener. Walt Whitman lo expresa de este modo:

" Nadie, ni yo ni nadie puede andar
este camino por tí. Tú mismo has de recorrerlo.
No está lejos, está en tu alcance.
Tal vez en él sin saberlo./
Desde que tú naciste.
Acaso lo encuentras de improviso./
En la tierra o en el mar.
...Si te cansas dame tu carga/
y apóyate en mi hombro.
Más tarde harás tú lo mismo por mí...
Porque una vez que partamos./
ya no podremos detenernos.

A través de resignificar su práctica pedagógica y asumir una posición con respecto a la acción educativa que realizará, de tal forma que no sea un mero facilitador de los conocimientos "necesarios" y un reproductor de una formación tecnócrata para educar con fines que determina la sociedad. Educar no como una técnica sino como un proceso constitutivo de la construcción de significados y de investigación crítica, de las fuerzas que dan forma a las experiencias, implica un conocimiento

dialéctico que aclare las contradicciones que dan forma a los juicios críticos que se requieren para la acción social e individual⁸.

De tal forma que se intente encontrar explicaciones de los factores que definen y producen la desigualdad social, la selectividad de los sistemas educacionales y la influencia de los medios de comunicación, para reflexionar acerca de la relación que tendrá el asesor con el adulto para que por medio de la formación se contribuya a generar un cambio en las estructuras sociales.

Con este trabajo se espera contribuir a que el asesor reflexione sobre su práctica y comprenda la necesidad de redefinirla pudiendo llegar a una notable progresión en el plano cualitativo y a un enriquecimiento con nuevos conceptos, experiencias y elementos teórico-prácticos.

La intención es que a partir de que el asesor resignifique su práctica pedagógica, reconozca que el ser humano aprende fundamentalmente a través de la interacción y la construcción, a partir de metodologías predominantemente activas, a través de la discusión colectiva y reflexión sobre lo aprendido. Por su parte, el asesor debe relacionarse con él como persona y no en función de un rol.

Desde esta perspectiva me parece que "la acción y el conocimiento son necesarios para que puedas realizar lo posible; pero el amor es lo que realmente te lleva a lograr lo imposible".

El trabajo que se presenta apunta a plantear los elementos que conduzcan a una actitud abierta y crítica así como en un sentido realista de los problemas que ha enfrentado la Educación de Adultos, las posibilidades en la práctica de la Educación Básica, las formas de aprender de los adultos y la práctica del asesor., para dar una propuesta concreta que sea un aporte al campo pedagógico y de la educación.

La siguiente investigación se organiza en cuatro momentos:

En el primero, se abordó la educación de adultos en América Latina para analizar las causas que dieron lugar a su surgimiento, las formas en que se ha conceptualizado, el contenido que se le ha dado y básicamente la función que se le ha asignado; comprender el desarrollo y evolución que ha signado un carácter de exclusión y pobreza educativa y limitado su participación en el desarrollo social.

Un segundo momento, consistió en la recuperación histórica de los hitos más significativos en relación con el origen, evolución y políticas que permitieron reconocer los problemas centrales por los que se ha visto afectada la educación de adultos en México; asimismo a partir de las acciones educativas que han

⁸ GIROUX A, Henry. Teoría y Resistencia en Educación. Una Pedagogía para la Oposición. Ed. Siglo XXI, Madrid, España, 1992, p. 198.

llevado a cabo los organismos oficiales principalmente el INEA, identificar la orientación a que responden los mecanismos que emplean.

En el tercer momento, se plantea la necesidad de conformar un marco teórico con el fin de conceptualizar y sustentar las formas de aprender del adulto, la metodología y los principios pedagógicos. La descripción y problematización de ésta, de tal forma que se comprenda la relación de la educación de adultos con el conjunto de la educación y las diferencias sustanciales con las otras etapas de desarrollo del ser humano.

El cuarto y último momento se hace referencia a las etapas del proceso investigativo que se siguió, a la presentación y análisis de resultados. Pretende, además, ser una reflexión a la vez que una propuesta, que posibilite una práctica pedagógica más acorde con las necesidades de los educandos adultos.

La última parte contiene las conclusiones y recomendaciones emanadas de esta investigación; así como las fuentes bibliográficas y documentales que la sustentaron. Como anexos se incluyen la guía de entrevista y cuestionario que se emplearon para la recolección de datos, así como, algunos organigramas y materiales informativos de la forma en que se integran los programas de educación básica.

CAPITULO I

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL PRESENTE

- 1.1. La Educación de Adultos en América Latina. Contenido-Concepto Función.**
 - 1.1.1. 1ª. Etapa. Educación funcional o supletoria.**
 - 1.1.2. 2ª. Etapa Educación popular o social.**
 - 1.1.3. 3ª Etapa .Educación permanente o integral.**
- 1.2. Educación de Adultos. ¿Descuido o Indiferencia de los Gobiernos?**
- 1.3. Modos Predominantes de Educación: Formal, Informal y No Formal.**
 - 1.3.1. Educación Informal: Aprendizajes Cotidianos.**
 - 1.3.2. Educación Formal: Aprendizajes Escolarizados.**
 - 1.3.3. Educación No Formal: Aprendizajes Emergentes.**
 - 1.3.3.1. Educación no formal. Dificultades conceptuales para dimensionar sus posibilidades educativas y sociales.**
- 1.4. El Modelo Neoliberal y la Educación en la Sociedad Moderna.**
 - 1.4.1. Exigencia y privilegio de una formación tecnificada.**
 - 1.4.2. Relación entre Educación y Trabajo: Formación de Recursos Humanos.**

"El hombre solo puede llegar a ser hombre a través de su poder de transformación de la historia".

Nietzsche

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL PRESENTE

Para comprender el desarrollo de la práctica de la educación de adultos se hace una categorización distinguiendo tres momentos, que sirvan de marco de referencia en la comprensión de los procesos educativos y evolución histórica que ha presentado en sus diferentes conceptos y contenidos así como las funciones se le han dado y que han estado signadas por diferentes corrientes de la realidad socio-política.

Las condiciones en que surge la educación de adultos en América Latina, son muy diferentes a las de otros países del primer mundo. En ésta se da como una forma de emergencia para superar el atraso y estrategia educativa para integrarse al desarrollo social. La atención que se otorga por parte del gobierno, organizaciones no gubernamentales y sociales así como el financiamiento que se le asigna son aspectos que revelan el papel que juega en las sociedades latinoamericanas.

En un intento por acotar y delimitar la multitud de concepciones y prácticas que se han predominado en la educación de adultos, se enmarca dentro de una acción global de la acción educativa, entre lo formal, informal y no formal, que permita comprenderla como un continuo en constante interacción. Sin embargo, se pone especial énfasis en la acción pedagógica de la educación no formal.

Por último, se plantean algunos problemas que enfrenta la sociedad latinoamericana para participar en el progreso social, la forma en que se ha dado paso a la modernidad y a la modernización, y la necesidad de orientar los esfuerzos educativos a la educación básica que se considera pieza clave para incorporarse al beneficio económico que ofrece el discurso neoliberal. Se hace un planteamiento que lleve a la reflexión del peligro que implica sustraerse a esta acción educadora y convertir al adulto en un instrumento que le permita al sistema legitimar y reproducir las mismas relaciones sociales que imperan en sociedades modernas.

1.1. La Educación de Adultos en América Latina. Contenido-Concepto-Función

En América Latina durante la primera parte de los años sesenta y la mayor parte de los setentas los supuestos de la teoría de la modernización concentraron sus expectativas en la expansión y en el mejoramiento de la eficiencia del sistema de escolarización formal. Sin embargo, en lo que respecta a los programas de alfabetización de adultos con nula o escasa escolaridad, la capacitación en y para el trabajo, la educación permanente de profesionales, los programas de extensión de la agricultura y las pequeñas industrias, los servicios educativos que promueven el desarrollo comunitario y la mejora de las condiciones de salubridad y de vida, entre otros, no han corrido con la misma suerte ya que los países en vías de desarrollo no la consideraron como un aspecto necesario e indispensable para el progreso del país. A pesar de la larga trayectoria de la educación de adultos los procesos que ha tenido se presentan discontinuos, esporádicos, con un lentísimo desarrollo gradual y sólo para resolver problemas particulares; no como un todo que ofrece posibilidades para satisfacer las necesidades de la sociedad en vías de cambio y para vislumbrar los lazos de complementariedad con la educación formal así como el incluirla como estrategia de la planificación educativa.

Actualmente en todo el mundo existe la preocupación por la educación de adultos y es lógico que ésta se contemple en muy diferentes niveles, según el desarrollo cultural del pueblo⁹.

En América Latina la acción educativa para atender las demandas de adultos se debió en primer término a los resultados que se obtuvieron en cuanto a la expansión de los sistemas de educación formal, los cuales a pesar de los notables progresos, realizados se encontraron con grandes dificultades algunas previstas y otras tantas que no lo fueron en forma apropiada. Para el periodo de 1950-1965 la matrícula en los tres principales niveles de educación formal llegó casi a triplicarse sin embargo, las cifras indican que del 50 al 60% no alcanzaron estos beneficios; lo que si es sin lugar a dudas un hecho sin precedentes, es que muchos niños fueron de varias generaciones atrás los primeros en asistir a una escuela. No obstante al cabo de algunos años sólo 30 niños de 100 que inician el curso permanecen y completan la educación primaria.

La expansión educacional trajo, entre otros problemas, el alza brusca de los costos educativos el cual superó las cifras estimadas del ingreso nacional del 4% asignado, además, como consecuencia de la rápida expansión el detrimento de la calidad de la educación que se imparte en las aulas. Otro problema es el

⁹ Mientras que para algunos lo que se reclama es educación fundamental para enseñar a vivir, en otros sitios el núcleo de la actividad docente es la enseñanza del alfabeto, en muchos casos, como el nuestro, la aspiración es dar amplitud a los sistemas de escuelas de educación primaria para el sector adulto; y en Norteamérica y en Europa se piensa en la enseñanza técnica y superior. Cfr. ISALAS REYES, Jesús M. Educación de Adultos, Ed. Oasis, 5ª. edic. México, 1984. p. 49.

desempleo generalizado entre los que abandonan la escuela y, el crecimiento del 2 y el 3% anual de niños en edad escolar, y que los países ven con dificultad el encontrar soluciones para dar cabida en las escuelas a todos los niños en edad escolar. Estos niños pronto serían adultos y al igual que las nuevas generaciones no obtendrán los conocimientos y las habilidades propios de la vida moderna que se necesitan para lograr una vida familiar más saludable, transformar la economía y curar el malestar de las sociedades rurales¹⁰.

Desde esta perspectiva se reconoce la incapacidad de la educación formal para encontrar respuestas viables al creciente problema que representa la universalización de la educación en sus diferentes niveles, y de encontrar mecanismos para ampliar las experiencias educativas y ponerlas al alcance de un mayor porcentaje de la población.

Es desde esta premisa que surge la Educación de adultos. "En general, el incremento de un mayor número de personas educadas infunde en sociedades enteras una mayor disposición para emprender las tareas del desarrollo"¹¹.

La expresión más alta de la educación de adultos se encuentra en países que muestran un grado superior de desarrollo con respecto a otros en la industria, tecnología de punta que por tanto requieren de mayor mano de obra calificada con una constante formación profesional y un elevado sentido de responsabilidad social. En el caso de Estados Unidos y Europa su realidad es de altos niveles de enseñanza técnica y formación superior. Gran parte de su estudiantado son trabajadores que en sus horas libres llevan algunos cursos, en Holanda algunos agricultores pagan cursos de arte, que nada tienen que ver con su ocupación cotidiana; en Alemania los agricultores dedican una temporada a recibir cursillos que ellos mismos financian. Existe además una ilimitada producción de libros de divulgación a precios accesibles, al igual que revistas especializadas. Los medios como la radio y la televisión en sus programaciones incluyen gran variedad de enseñanzas.

Asia y África son los enormes contrastes, al lado de ciudades que han crecido magníficamente se encuentran la otra cara de la moneda miseria, insalubridad y la ignorancia en todo su esplendor. La educación de adultos como proyecto existe en todos los ministerios y como realización en muy pocos lugares.

El financiamiento es un factor decisivo para brindar opciones educativas a sus habitantes y capacitar a los diversos sectores de la población para que superen los viejos sistemas de producción. Es importante determinar las actuales fuentes de financiación (públicas y privadas), que no forzosamente deben ser las mismas de la educación formal. Se debe tener en cuenta la posibilidad de promover la

¹⁰ BREMBECK S., Cole. Nuevas estrategias para el desarrollo educativo, Ed. Guadalupe, Argentina, 1976, p.35.

¹¹ Ibid, p.33.

capacidad y la autoconfianza de quienes reciben el beneficio para que posteriormente se pugne por un sistema integrativo de la educación.

Desde ya hace algunos años algunos autores hablan de lo que ha dado en llamarse la "crisis" de la educación, debido a que ésta ya no responde a las exigencias sociales y en su intento por renovarse, se ha conformado con introducir nuevos métodos y tecnologías.

Por lo anterior resulta un hecho innegable que en el campo de la pedagogía la educación de adultos en todos los niveles cada día ha ido cobrando mayor relevancia, ya sea porque en las últimas décadas se ha registrado un acelerado crecimiento en diversos sectores de la economía (industria, transportes, comercio, agricultura) que demandan prioritariamente una población más especializada; o porque la vida democrática exige urgentemente una participación ciudadana más responsable y conciente.

En este sentido la formación de los sujetos pone de manifiesto la importancia que reviste la pedagogía en llevar acciones educadoras más allá de la simple adaptación de métodos, técnicas y materiales, al adiestramiento aislado o transitorio encaminado al desarrollo de hábitos y habilidades que responde a una economía tecnificada; se trata mas bien de encontrar o abrir nuevos caminos que lleven a la colectivización, en donde se fortalezca la demanda de una cultura popular más intensa, y se despierten anhelos, sueños, aspiraciones.

Los enfoques asumidos por la Educación de Adultos en las últimas décadas han estado signados por las diferentes corrientes de la realidad socio-política, la cual ha influido determinadamente para que ésta disciplina presente múltiples variaciones en básicamente 3 aspectos: en su contenido, concepto y función.

El proceso educativo y los momentos históricos mediante los cuales se pueden ubicar las diferentes funciones, son las que corresponden a las décadas del 50, 60 y 70¹².

1.1.1. 1ª Etapa. Educación funcional o supletoria

La necesidad de que la educación de adultos responda a las necesidades económico-sociales haciéndola cada vez más funcional es una de las características del enfoque que durante diez años imprimió el carácter de ésta primer etapa en el desarrollo de los países de Latinoamérica.

La economía basada prioritariamente en la exportación de materias primas con una tecnología agrícola rudimentaria, se vio obligada a pasar por un proceso de

¹² Estas etapas son retomadas de acuerdo a lo que señala el "Proyecto Multinacional Alberto Masferrer" Paldao, 1977. Cit. pos. De Schutter Antón. Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos, México, Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional Para América Latina (CREFAL), p. 7, 1981. Series: Retablo de Papal # 3.

modernización, que trajo consigo diferentes modos de producción y profundos cambios (en cuanto a capitales, tecnología e insumos) que como consecuencia, entre otros factores, dieron lugar al surgimiento de un significativo sector obrero, cuya necesidad de capacitación y educación fue estableciendo parcialmente las políticas educativas en cada país. Gran parte de la mano de obra procedía de las zonas rurales, por lo tanto es de esperarse el que presentaran altos índices de analfabetismo y niveles ínfimos de escolaridad.

El nuevo modelo de desarrollo y modernización que las sociedades latinoamericanas vivían en ese momento, planteaba la necesidad de una educación funcional y supletoria que combatiera el atraso educativo, que impedía avanzar al ritmo que exigían las nuevas condiciones económico-sociales, por no contar con mano de obra calificada y personal con nivel educativo más alto.

“En una sociedad dominada por la revolución científica y técnica, la declinación *normal* de las capacidades *brutas* conjuga sus efectos con los del rápido crecimiento del volumen de conocimientos para multiplicar los fenómenos de obsolescencia”.

Antoine León

Disminuir los altos índices de analfabetismo, crear escuelas que impartieran la educación básica para la población adulta que por diversas razones aún no contaban con ella, e integrar a estos sectores al avance científico-técnico por medio de programas educativos; fueron medidas que a pesar de los esfuerzos, no dieron los resultados esperados; debido a la falta de un sistema organizado de planeación, aplicación de programas que solo se limitaban a solucionar problemas inmediatos de mano de obra y desde una perspectiva pedagógica¹³, falta de diagnósticos e investigaciones con base a las necesidades de cada zona o región, desarticulación de los programas de alfabetización o capacitación e integración de los mismos a los sistemas educativos.

Los efectos de la industrialización y modernización que tuvo la agronomía continuaron acelerando los procesos de urbanización y de migración masiva de la población rural a la ciudad, ocasionando asentamientos urbanos irregulares, que acentuaban más la desigualdad, las diferencias y la pobreza en que vivía la mayor parte de los ciudadanos. Al no cubrirse la demanda educativa de la población, se limitó más el acceso al mercado de trabajo impidiendo con esto la integración a la actividad productiva, marcando más profundamente la miseria y marginalidad que sufría gran parte de la población.

1.1.2. 2ª Etapa Educación popular o social

Educación popular fue un término que, desde el punto de vista de algunos estudiosos de la materia, es más abarcativo y extenso que el de educación de adultos, ya que permite comprender los cambios cualitativos que dieron lugar a los nuevos planteamientos que contenían una visión más amplia del adulto, considerando como eje central de toda acción posible sus intereses, necesidades

¹³ Ibid, p.9.

expectativas; formando una actitud crítica y generando una conciencia que le permita asumir el rol histórico que le corresponde posibilitando con esto que rompa con las ataduras que impiden su liberación para transformar su realidad social.

Una de las preocupaciones del mundo moderno es la educación del hombre, evidentemente tal como se le ha concebido tradicionalmente a la educación ya no responde a las exigencias sociales. En la década de los 60 se presenta lo que ha dado en llamarse la crisis de la educación, cuya gravedad constituye el punto neurálgico del cual debe surgir la mutación cualitativa del sistema educativo. Dicha mutación sólo podrá germinar mediante los enormes esfuerzos de una acción global, que deberá producirse a todos los niveles: ideológicos, socioculturales y, naturalmente políticos¹⁴.

Mientras que en la primer Conferencia Mundial sobre educación de adultos celebrada en Elsinor, Dinamarca, se señaló como objetivos de la educación de adultos "proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas permitiéndoles participar armoniosamente en la vida de su sociedad; en la segunda realizada en Montreal Canadá en 1960, se pone énfasis en lo social, la acción cultural y una educación de adultos para "fomentar la paz y comprensión en el mundo". Se presta mayor atención a los países en desarrollo: se concibe la educación permanente, y la UNESCO lanza el programa experimental mundial en materia de alfabetización funcional¹⁵.

La educación de adultos de esta etapa pone especial énfasis, por un lado, en una marcada institucionalización, incluyéndola en el sistema educativo, creando nuevos centros con un carácter técnico y por el otro, reconociendo que el adulto requiere de metodologías y currícula especiales que vayan más acorde a sus necesidades de aprendizaje, capacitación y cambios sociales. Se parte de la premisa que el adulto posee una psicología diferente a la de los niños, por lo que se considera que la formación de docentes debe orientarse hacia un saber más crítico, menos ingenuo, que les capacite para impartir este nuevo tipo de educación.

Los problemas socioeconómicos que caracterizaron la etapa anterior (industrialización, modernización del agro, procesos de urbanización, migración masiva entre otros) se agudizaron más crudamente trayendo como consecuencia desajustes psicológicos, que trascendieron al ámbito social y originaron una profunda y sentida marginación de los adultos que no estaban capacitados y por ende no podían aspirar a un empleo y niveles de vida mas adecuados.

¹⁴ CASTREJON DIEZ, Jaime y ÁNGELES GUTIÉRREZ, Ofelia. Educación permanente. Principios y experiencias, F.C.E. México, DF., Archivo 21, 1974, p. 7y 9.

¹⁵ SCHUTTER, op.cit, p. 9.

A la par de estos problemas se fueron dando significativas experiencias en algunos países como Brasil, así como en otras regiones de América Latina, que a su vez vivieron un proceso de maduración que transformó radicalmente el anterior enfoque que se caracterizaba en su concepción por un verticalismo y funcionalismo determinantes.

1.1.3. 3ª Etapa .Educación permanente o integral

Esta década marcó el comienzo en los países latinoamericanos de nuevas reformas educativas, considerando la conveniencia de introducir el término de educación permanente¹⁶ que, de acuerdo a los sistemas educativos imperantes, resultaba más acorde con las necesidades del hombre actual y que parecía constituir la única alternativa que podría salvar de la denominada "crisis de la educación" Se propugna por una educación en general y una educación de adultos en particular adaptada a las necesidades concretas, aparecidas como resultante de los cambios producidos por fenómenos de orden científico, tecnológico, demográfico, político; se concibe como parte de la realidad social, con un enfoque interdisciplinario y por tanto una educación integral para el adulto, donde el eje central de toda acción educativa debe ser la capacitación *en y para el trabajo*. Estas acciones en el campo educativo aparecían estrechamente ligadas a las políticas de desarrollo, a las exigencias planteadas por el crecimiento económico y por las presiones de orden social.

La educación permanente tiende a designar el conjunto del hecho educativo, considerando tanto desde el punto de vista social como del individuo. Para Edgar Faure, la educación permanente tiene dos dimensiones. Debe preparar al cambio, y hacer capaces a los individuos para aceptarlo y aprovecharlo; crear un estado de espíritu dinámico, no conformista ni conservador. Paralelamente debe jugar el rol de antídoto ante numerosas deformaciones del hombre y la sociedad, ya que una educación democratizada debe poder remediar la frustración, la despersonalización y el anonimato del mundo moderno.

La idea de educación permanente se ha convertido en expresión de una formación que engloba las formas y manifestaciones del acto educativo. Son múltiples las dimensiones que abarca, de ahí que sea denominada como: educación de

¹⁶ El concepto también captó la atención de educadores, sociólogos, antropólogos, economistas y hombres de otras muy diversas disciplinas. Hubo reflexiones, cuestionamientos e interpretaciones que, por una parte, pusieron en tela de duda la educación permanente como alternativa viable y a corto plazo para enfrentar con acierto la "crisis de la educación" y, por otra parte, condujo a pensar y a creer totalmente lo contrario. Aún en la actualidad se dice que la educación permanente no es sino: "simple proposición o declaración de principios", "una ideología", "parte integrante del desarrollo cultural", "un elemento fundamental de una estrategia de desarrollo cultural", "una noción", "un concepto", "una idea", "una opción", "una teoría educativa", "una doctrina", "un sistema", "una norma", "un objetivo de reagrupar todas las formas educativas, todas las funciones de enseñanza y de formación y todas las categorías pedagógicas", "una abertura radical de la noción de acción educativa", etc. Citado en: Taller de Didáctica I (Educación de Adultos) en: Antologías de la ENEP Aragón, N° 38, UNAM, 1938. Comp. SALAZAR MURO, Ma. De Jesús. MEDINA UREÑA, Guillermo, p.65.

adultos, educación prolongada, como forma especializada o como sonido de la educación de adultos, un proceso de aprendizaje durante toda la vida del individuo, entre otras.

Maheu señala “el concepto educación permanente ya está ganando terreno y resuelve muchos de los conflictos evidentes en nuestro pensamiento educacional del pasado.” Convertirla en un instrumento, en una manera de ser, en un hábito y un recurso que acompañen a los individuos durante toda la vida¹⁷.

1.2. Educación de Adultos. ¿Descuido o Indiferencia de los Gobiernos?

Datos recientes en América Latina muestran que respecto al presupuesto designado a la Educación sólo se destina el 2% a la Educación de los Adultos y a las bibliotecas populares¹⁸; situación que deja entrever que los gobiernos otorgan relativa importancia debido a que consideran que ésta no constituye un factor decisivo en el desarrollo integral de los países.

Las acciones se desarrollan de manera desintegrada, respondiendo a modelos rígidos de alfabetización y educación básica que no se adaptan a los diversos contextos. Las actividades implantadas no han dado los resultados esperados debido principalmente a la carencia de un sistema de evaluación que permita reconocer deficiencias, y al abandono de los sectores responsables por preferir otro tipo de programas que, como fruto del neoliberalismo, el Estado considera más relevantes

“Aunque los esfuerzos, tanto de las autoridades como de las instituciones y de los promotores, desplegados en este campo han conseguido alcanzar marcados progresos hacia las metas establecidas, en la práctica, muchos programas de educación de adultos siguen siendo ejemplos de servicios educativos de “segunda categoría”. La explicación primordial y totalmente justificada de esta situación reside en las condiciones socioeconómicas, políticas e ideológicas, poco favorables”¹⁹.

El Estado Mexicano cuenta con proyectos educacionales que en ocasiones pierden continuidad por cambios en las estructuras gubernamentales o por falta de espacios permanentes de concertación con instituciones, universidades o centros de investigación. Por otro lado, la falta de una demanda social real por educación de adultos, caracterizada por su exigua fuerza política y carente de bases para exigir servicios educativos de calidad es otro problema que se presenta y, que aunado a que las dependencias basan el éxito de sus programas en parámetros clásicos de eficiencia administrativa sustentados principalmente en el

¹⁷ CASTREJÓN DIEZ, op. cit. p.109.

¹⁸ PALAFOX, et al, “Primary School Quality in México”, Comparative Education Review, Vol 38, núm 2, mayo 1994, p. 176.

¹⁹ HERMANUS, Frank. Educación de Adultos. Su metodología y sus técnicas. Ed. Edicol, S.A. en. Colección Cuadernos Pedagógicos, 1ª edic, 1981, p. 5.

cumplimiento de metas, llevan a descuidar los aspectos fundamentales que son ofrecer una posibilidad para que los diversos sectores de la población, llámeseles indígenas, campesinos migrantes, pobladores de las zonas urbano marginadas entre otros, superen su condición de exclusión de los saberes actuales y de las habilidades básicas que permitan su participación cualitativa en los procesos de transformación de las realidades que los afectan cotidiana y socialmente, es decir en su condición de vida.

Por lo anterior y debido a la falta de atención de los gobiernos es necesario reconocer la existencia de la sociedad civil como otro sector que lleva a cabo acciones educativas con adultos; representada por organizaciones no gubernamentales y organizaciones sociales, los cuales presentan un enfoque predominantemente microsocia, más consistente y permanente en cuanto a los efectos personales y sociales se refiere, pero en lo que respecta al impacto cuantitativo no ha tenido los alcances esperados.

La contribución que hace el gobierno en cuanto a la educación de adultos es más abarcativa beneficiando así a sectores de la población más amplios, sin embargo, el hecho de no considerarla como algo prioritario se refleja en el poco o casi nulo presupuesto asignado a estas actividades, además de manera más dramática a una falta de seriedad e indiferencia institucional por no otorgarle el valor social y político que requiere.

La sociedad en general no ha tomado conciencia de la importancia que reviste esta actividad educativa, los sectores de la población que se verían mayormente beneficiados no han integrado o tal vez dicho más precisamente, no han articulado adecuadamente sus demandas por falta de acciones del gobierno y sectores representativos de la sociedad que muestren las problemáticas así como las posibles soluciones .

El logro de los objetivos y metas de una sociedad en proceso de transformación sólo se puede alcanzar estableciendo de manera consensual los elementos para una evaluación más social y la responsabilidad por sus resultados.

Los especialistas señalan la conveniencia de que las políticas educativas deben ser políticas de Estado y no de gobierno, esto llevaría a responder más a las demandas sociales y no tanto privilegiar la administración educativa, asimismo si se cuenta con una instancia permanente y estable que cuente con los medios financieros, humanos, administrativos etc., las acciones se llevarían de manera puntual vinculadas con el contexto y en concordancia con los objetivos de la educación de adultos

1.3. Modos Predominantes de Educación: Formal, Informal y No Formal

Son varias las opiniones acerca del o de los motivos que se tuvieron para que se consideraran otros tipos de educación alternativa; algunos que veían que la escuela estaba imposibilitada para responder a las demandas que exigían un

estilo diferente de vida, su desfase en cuanto a la atención que debía dar a la población, la desvinculación de los conocimientos adquiridos en las aulas y los requeridos en el campo laboral, así como el de favorecer a ciertos sectores, entre otros, pero lo más importante es que sean cual fuesen éstos; el no reconocer que a través de otros tipos de educación el sujeto se forma es tener una visión poco amplia de sus alcances, por lo tanto es menester concebirla como un continuo entre la formal, informal y no formal de tal manera que se reconozca a la acción educativa en la sociedad como una acción global de un conjunto de modalidades diferentes, que actúan bajo formas diversas y poseen elementos en común. En el marco de la hipótesis del enfoque global de la acción educativa de la sociedad, la constatación del continuo es un punto importante. La progresión en la formalización y la variedad de abordajes facilitarían colaboraciones y convergencias según objetivos a definir (globales y específicos) que tendrían en cuenta las características propias de cada modalidad²⁰.

Educación Formal: comprendería “el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad”²¹.

Educación Informal: se define como “El proceso que dura toda la vida, por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con su medio”²².

Educación No Formal: es concebida como “Toda actividad organizada sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”²³.

El programa de estudios en educación no formal dependiente del “Institute for International Studies in Education” (IISE) de la Michigan State University, dirigido por Cole Brembeck, desarrolla numerosos estudios y aunque similar hace un concepto mucho más amplio “Se refiere a las actividades de aprendizaje que se realizan fuera del sistema educativo formalmente organizado (...) para educar con vistas a ciertos fines específicos con el respaldo de una persona grupo o institución identificable”²⁴.

²⁰ PAÍN, Abraham. Educación Informal. El Potencial Educativo de las Situaciones Cotidianas, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires 1992, p. 195.

²¹ TRILLA, BERNET, Jaime. “La Educación No Formal. Definición, Conceptos Básicos y ámbitos de Aplicación” La Educación No Formal, Ed. CEAC, Pedagogía Social, p. 12.

²² LA BELLE J. Thomas. Educación No Formal y Cambio Social en América Latina, Ed. Nueva Imagen, 1976, p. 43 - 44.

²³ TRILLA BERNET, op. cit. p. 12.

²⁴ Cfr. BREMBECK S, Cole. Nuevas Estrategias para el Desarrollo Educativo, Ed. Guadalupe, Argentina, 1976.

Estas tres modalidades serían más bien modos predominantes o modos de énfasis que entidades separadas²⁵.

No resulta nada sencillo caracterizar con precisión estos conceptos ya que hay una coincidencia notable en el momento de distribuir a un lado o al otro los procesos educativos concretos, se suele diferir bastante en la determinación precisa del criterio o criterios que justifican tal distribución.

Las fronteras y las interacciones existentes entre estos tipos de educación se presentan de manera interdependiente; diacrónicamente (cada experiencia educativa se vive en función de las experiencias educativas anteriores y prepara y condiciona las subsiguientes), y sincrónicamente (lo que ocurre en el niño en la escuela esta en relación a lo que se vive en la familia y en los otros entornos educativos en los que participa, y viceversa)²⁶.

A continuación se tratará de plasmar algunos rasgos que más que, diferenciarlas o separarlas, permitan comprender la complejidad de las necesidades educativas que atienden y la manera en que se satisfacen; además, de ver en que medida influyen las condiciones del ejercicio de cada una, sus efectos cruzados, así como las dificultades que pueden tener en sus procesos.

1.3.1. Educación Informal: Aprendizajes Cotidianos

Los criterios para caracterizar la educación informal han sido diversos y variados, ya que no es nada sencillo determinarlos con precisión. Al respecto Tourinán explica: "Si leemos detenidamente las definiciones comúnmente aceptadas de educación formal, no formal e informal nos damos cuenta de que dos de ellas, formal y no formal, tienen entre sí un atributo común que no comparten con la educación informal: el de organización y sistematización, y, por consiguiente, debe reconocerse que hay una relación lógica distinta entre los tres tipos"²⁷.

Se ha insistido básicamente en dos aspectos que, para efectos del trabajo que aquí se presenta resultan ser de mayor relevancia: el que se refiere a la intencionalidad y al carácter metódico o sistemático.

En lo que respecta a la primera, resulta grandemente cuestionable por la atrevida generalización que se ha hecho hasta ahora. De hecho, a bastantes medios que se suelen ubicar en el lado de lo informal es difícil, en ocasiones, negarles alguna suerte de intencionalidad educativa: buena parte de la literatura infantil, ciertas relaciones de amistad, la familia. El caso de la familia es especialmente significativo. La mayor parte de los autores sitúan a la familia en el marco de la educación informal, (Quintana podría ser una excepción).

²⁵ LA BELLE J. Thomas, op. cit, p, 46.

²⁶ TRILLA BERNET, op. cit, p, 22 – 23.

²⁷ Ibid, p. 25.

El segundo criterio que se considera como posible frontera es la del carácter metódico o sistemático del proceso educativo: esta última, sería asistemática. Sería prudente detenerse y observar lo que siempre, se dice de los medios de comunicación de masas - sistemáticamente nos bombardean con sus valores, - no es entonces, a través de un método de publicidad; o no cabe hablar de un sistema del entranpado material y social de la ciudad, la cual se reconoce como educativa, no solo por lo formal y no formal que contiene, sino sobre todo por lo informal que acoge.

Es decir en la educación informal el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros problemas sociales, cuando está insmicuido en otras realidades culturales, cuando no emerge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es imanente a otro cometido, cuando carece de contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa.²⁸

Quintana propone que se renuncie a la etiqueta "educación no formal" y se conservara "educación informal". Es decir que habría dos tipos de educación: la formal (subdividida en reglada – "Educación sistemática escolar" y no reglada – "educación sistemática no escolar"-) y la informal – "educación no sistemática y extraescolar"- .Sin embargo, en la lengua inglesa, que ha sido dominante, el concepto y la etiqueta "educación no formal", tiene una presencia mucho mayor que el de la "educación informal". Es decir que prescindir del primero para conservar el segundo sería contradictorio con la dominancia relativa que entre ambos existe en la bibliografía actual. Este hecho, simplemente pragmático y fruto de un predominio idiomático, aunque no invalida la pertinencia conceptual y terminológica de la propuesta de Quintana, dificultaría sin duda su implantación.

Otra propuesta es la de Scribner y Cole, pero resulta funcional al tipo de investigación (de índole Psicológica y antropológico cultural) y a los ámbitos de referencia a los que fundamentalmente ellos la aplican (sociedades primitivas, investigaciones transculturales),

A pesar de tratar de enmarcar de manera distintiva estos conceptos y de buscar en diccionarios y fuentes filosóficas-cómo cada una de las diferentes caracterizaciones conceptuales de la educación no formal e informal puede justificarse mediante alguna de las acepciones posibles del significante "forma" o de sus derivados; es y hay que reconocerlo como lo dice Trilla, una fatiga semántica²⁹.

No es la intención evadir y buscar una salida para no llegar a una conceptualización; lo que se expone aquí es para plantear lo que García Hoz señala y que es necesario reconocer: la educación informal ha sido a menudo

²⁸ SARRAMONA, op. cit, p. 18.

²⁹ TRILLA BERNET, op. cit, p. 35.

aludida por los pedagogos, que la han llamado de distintos nombres como ambiental, difusa, cósmica, espontánea, incidental, refleja o paralela.

Para Trilla, este tipo de educación se produce mediante procesos educativamente indiferenciados o inespecíficos. Tiene lugar cuando instituciones que no son de por sí educativas (en sus objetivos inmediatos) sino que tienen otros propósitos (Deportivos en un club, recreativos en un film para niños, religiosos en una parroquia, políticos en un partido) producen indirectamente resultados educativos.

La educación informal no se trata del clásico maestro y alumnos, sino que se realiza difusamente a través de: la familia, los medios de comunicación de masas, los amigos y compañeros de trabajo, la iglesia, los partidos políticos etc.³⁰

En realidad, lo que se trata aquí es de identificar y tener un punto de referencia para llegar a comprender los procesos de formación que se dan fuera de los procesos institucionalizados o de educación formal.

Parece atinado indicar que, a partir de este momento, se tratará la influencia de los medios masivos de comunicación principalmente la televisión, el cine, la radio, como aspectos de educación informal. Se abordará de manera general ya que cada uno de ellos implica que se trate de manera particular y extensiva por el nivel de complejidad de los procesos formativos que aborda. El museo no entra de este concepto educativo por las razones ya planteadas.

La educación es un proceso que continúa a lo largo de toda la vida; desarrolla integralmente la personalidad del individuo, en el plano intelectual, profesional, artístico, estético, social, cultural, entre otros; se mueve sin una medición pedagógica explícita, la que tiene lugar a partir espontáneamente de las relaciones del individuo con su entorno. No se circunscribe a un solo plano, no es intencional, estructurada, conciente, no se realiza por objetivos y finalidades pedagógicas. La recibe el niño y el adulto, en la diversidad de los fenómenos educativos. El adjetivo informal se refiere a la acción educativa, al agente, al contexto y no al resultado.

- En conclusión, trata de fenómenos educativos que no se circunscriben a ningún ámbito formal o no cuenta con una jerarquización u organización formalizada, los aprendizajes son producto de las vivencias que tiene el individuo día con día; el sujeto juega un rol decisivo no necesitando de conocimientos previos para adquirir los contenidos los cuales tienen su propia lógica ligada a la acción.

1.3.2. Educación Formal: Aprendizajes Escolarizados

Se sabe que la educación ha tenido diferencias significativas dependiendo del momento histórico que se trate y de las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales de los grupos sociales. En las tribus primitivas no estaba a

³⁰ PANSZA, Margarita. Fundamentación de la Didáctica, 11ª. edic. México, Gernika, 2001, p. 27.

cargo de alguien en particular sino que la colectividad educaba a los más pequeños de una manera práctica y directa; caracterizándose como espontánea e integral orientada al servicio de la propia comunidad a sus necesidades e intereses.

Hasta aquí todo acontecía en pro de la comunidad, se producía solamente lo que se consumía. Con el tiempo las condiciones de vida cambiaron, se mejoran las técnicas de trabajo, se tienen excedentes de producción, se originan diferentes ocupaciones (no todos se podían dedicar a una actividad en particular ej: caza). Esto ocasiona desigualdad principalmente en lo económico, se monopolizan por un pequeño grupo las funciones de administración social y se crean instituciones encargadas de la educación que anteriormente era recibida por la influencia del ambiente.

De una educación en donde los más jóvenes aprenden de otros sus experiencias, conocimientos e ideales del grupo por medio del trabajo, y sin una institución en particular (sociedades primitivas o atrasadas), se pasa a una en donde la sociedad crea una institución que se encargue de esta función de manera eficaz y organizada (sociedades modernas, avanzadas o civilizadas). La complejidad de la vida social da origen a la escuela la cual tiene la tarea de controlar, dirigir y regular de manera consciente la formación de los sujetos conforme a los objetivos y funciones que determine el grupo social. Las diferentes maneras con que se designa son: formal, dirigida, sistemática entre los más comunes. En este trabajo se denominará con el término de formal, ya que es el que se considera más abarcativo y con mayor amplitud.

Para el pensamiento pedagógico tradicional la educación es sinónimo de escuela, sin embargo, y sin querer minimizar su importancia se reconoce su influencia pero no se pueden dejar de lado otros aspectos que complementan la educación del individuo³¹ (el hogar, el taller, la fábrica, el teatro, la calle entre otros).

³¹ En la sociedad se presentan las influencias de la educación formal y de la informal. Esto da margen a pensar cuál de las dos es más importante en la educación de las nuevas generaciones, y se presta a diferentes interpretaciones. El problema no puede ni debe discutirse en abstracto; para estudiarlo, se debe proceder con datos concretos de un grupo humano, que permitan decir con precisión cuál es más determinante. En algunos grupos sociales es la educación formal la que más influye, en otros es la espontánea, y en no pocos casos se debe a la acción de las dos en una proporción equilibrada. En las comunidades primitivas, la educación informal es la más importante, y en muchos pueblos eso sigue sucediendo, pero en las sociedades más evolucionadas, la cosa no es así. Pongamos ejemplos para ilustrar mejor este problema: en una comunidad de indios lacandones de la selva del estado de Chiapas, en donde no hay instituciones culturales, la influencia de la educación espontánea es la que decide la formación de las nuevas generaciones; en cambio, en la gran ciudad de México, las cosas son distintas pues si bien es cierto que la educación informal del ambiente ejerce poderosa influencia, también es verdad que hay muchas instituciones culturales que participan en la educación, de lo cual se infiere que para poder determinar el poder de la educación formal o informal, en cualquier caso, es conveniente y recomendable proceder sobre la base de un estudio previo de la realidad de cada grupo social, con el fin de llegar a conclusiones válidas y científicas. Cfr. HERMOSO, Nájera Salvador, El fenómeno de la educación, p. 61-62.

La educación formal es plenamente intencional y acontece en una estructura sistemática institucionalizada (escuela), lo cual suele conllevar el logro de titulaciones académicas reconocidas. Es la educación que está legal y administrativamente regulada.

Como anteriormente se señaló hablar de educación formal es referirnos en las sociedades capitalistas a la escuela, en nuestro país es obligatorio cursar la educación básica la cual ha dejado de ser opcional e incluso el nivel medio, los cuales son un requerimiento para la incorporación del mercado laboral. La educación en este sentido se ha visto como una forma de poder participar en el progreso, como canal para aumentar la eficiencia del sistema productivo a través de la preparación de la fuerza de trabajo, la creación de alternativas de movilidad social, desarrollo político, e igualdad. Es así que la educación se concibió como un medio eficaz para la transformación sociocultural: la escuela como la responsable de transmitir cierto tipo de conocimientos, pero también como generadora de expectativas, de estilos de vida diferentes a los que se tenían.

Esta relación lineal entre educación y crecimiento económico, ignorando la estratificación social al interior de estas sociedades supone una perspectiva demasiado mecánica entre la escuela y el sistema productivo, y esto resulta mucho más complejo, ya que se deja de lado que el vínculo entre desarrollo y educación debe ser analizado desde las relaciones de poder entre clases, que son en última instancia las que determinan los mecanismos de producción, distribución y consumo, como también el sistema educacional en cuanto instrumento del Estado. La escuela prepara a los individuos para que los dueños de los medios de producción seleccionen y usen esta fuerza de trabajo, asignando el rol que cada individuo debe desempeñar dentro del sistema socio-económico. La escuela prepara para el trabajo de manera diferencial, reproduciendo de esta manera las estructuras jerárquicas y las relaciones de poder. Por lo tanto para que se pueda alcanzar una posible fuente de subsistencia el individuo tiene que competir, ya que se asume que un alto nivel de preparación es inversamente proporcional a un alto nivel de productividad; la fuerza de trabajo que entra al sistema productivo, su calidad, el lugar que ocupa en la estructura productiva y sus posibilidades de mejoramiento, dependen de las necesidades específicas del proceso de reproducción de capital. Tomando en cuenta que en un sistema productivo donde el capital juega el rol más importante, la capacidad individual y/o la educación no es el factor que determine la productividad.

Esto ocasiona que se piense en lo que se ha denominado el mito liberal de la educación, en el que se postula que el desarrollo y crecimiento educativo conllevan al crecimiento y bienestar social, decrecen las desigualdades y se asegura la democracia. La falta de movilidad social y oportunidades en el mercado de trabajo y en la sociedad en general, es atribuida al individuo en lugar de al sistema. El problema de la educación está centrado en las oportunidades de acceso a la educación y, principalmente, en la idea de que el éxito individual en la vida depende de la persona al adquirir educación. Si una persona tiene bajos

salarios y pocas oportunidades de trabajo es por su bajo nivel de especialización o por el desinterés en los programas que ofrece la educación formal o no formal.

1.3.3. Educación No Formal: Aprendizajes Emergentes

Las funciones educativas que abarca la educación no formal van desde numerosos aspectos de la educación permanente (incluyendo ciertos medios de alfabetización de adultos, programas de expansión cultural, entre otros), a tareas de complementación de la escuela; desde actividades propias de la pedagogía del ocio, a otras que están relacionadas con la formación profesional. La educación no formal atiende asimismo a cometidos de formación cívica, social y política, ambiental y ecológica, física, sanitaria. Mediante la educación no formal se pretende proporcionar educación a jóvenes y adultos para quienes la educación formal no resultó adecuada o fue inalcanzable. Se incluyen programas de extensión agrícola, desarrollo de la comunidad, capacitación técnico vocacional, educación básica, salud, planificación familiar, cooperativas, programas que pueden complementarse definitivamente con emisiones de radio, periódicos locales o pláticas para lograr la concientización.

La diversidad no es menor en cuanto a los métodos, procedimientos e instituciones que en la educación no formal se utilizan. Hay sistemas individualizados y colectivos, unos que son presenciales y otros a distancia, a veces implican el uso de sofisticadas tecnologías y en otras ocasiones se recurre a instrumentos de lo más artesanal y rudimentario, hay actividades minuciosamente programadas y otras en las que sólo se parte de una muy genérica definición de finalidades.

En la educación no formal los objetivos educativos pueden estar dirigidos fundamentalmente a la asimilación de conocimientos y habilidades de tipo intelectual, así como a la formación de actitudes y también a la adquisición de capacidades de tipo psicomotriz. Existe una amplia variedad de finalidades, objetivos y funciones, por lo que se refiere a cada medio en particular los objetivos suelen ser más específicos, sectoriales y delimitados que los de la educación formal.

Este tipo de educación puede ser particularmente idónea para cometidos relacionados con la satisfacción de necesidades muy inmediatas y próximas. Por lo que los medios no formales están generalmente orientados a producir efectos a corto plazo.

La educación no formal está dirigida a una población básicamente heterogénea en cuanto edad, clase social, hábitat urbano o rural, además que -como se señaló anteriormente- su acción pedagógica se extiende a sectores que, por diversas razones, se hallan menos atendidos por el sistema escolar convencional.

La participación en los programas muchas de las veces es de manera voluntaria y parte de las necesidades e intereses personales por lo que es más dinámico y

enriquecedor, ya que el sujeto decide si satisface o no sus expectativas y en función de ello decidir abandonarlo o seguirlo según lo considere pertinente.

El personal pedagógico es muy variable, así como también lo es su estatus profesional ya que va desde el totalmente especializado pero también semiprofesionalizado o totalmente amateur.

Lo importante de esto es que la mayoría lo hace de manera voluntaria y como prestación de un servicio social, muchos son jóvenes y otros no tanto, pero todos realizan una labor como docentes, monitores y animadores³².

En lo que respecta a los contenidos, la educación formal pretende la estandarización, la uniformización; contrariamente la educación no formal tiende a considerar las necesidades autóctonas e inmediatas para seleccionar los contenidos más idóneos. "Sobre la imposición de proyectos, contenidos y procedimientos de actividad cultural, con la única justificación de que así está programado, así lo propone el educador, así lo marcan las normas..., debe sobreponerse la expresión y el cultivo de la individualidad y de la idiosincrasia de los grupos"³³.

Los contenidos son menos funcionales y de carácter menos abstracto e intelectualista que los de la educación formal; las metas culturales comunes a una colectividad pueden ser muchas y deben estar en relación con la edad de los sujetos y sus intereses (jóvenes ,adultos ,ancianos) , los mas jóvenes pueden estar interesados en formación profesional y en la obtención de títulos, los mas maduros pueden estar interesados en asuntos de cultura general o básica, sin previsión de fin concreto y en conocimientos relacionados con su actividad productiva; o las diferencias de roles como en el caso de las mujeres de zonas rurales, las tareas culinarias, los cuidados infantiles, la actividad textil, entre otros.

No hay una metodología específica, predomina la actividad libre, se debe evitar en la medida de lo posible el aferrarse a los modelos educativos y reproducirlos; contenidos, contexto, educandos y el resto de los elementos que intervienen en el proceso educativo, deciden cuales son los métodos o técnicas que hay que utilizar, puesto que carece de la rigidez institucional propia de la escuela formal, los recursos de la tecnología actual encuentran una aplicación mas directa y con menos constreñimientos al no tener que acoplarse a los hábitos, estructuras y formas organizativas preexistentes.

³² Habitualmente el conflicto que se establece en las reuniones sobre el tema es por la denominación que han de recibir en el trabajo con adultos y se expresa en forma de acusación mutua de inadecuación de los programas y diseños de actividad de lo que cada uno promueve; Los animadores socioculturales, dinamizadores, coordinadores de aulas/ centros culturales de adultos y/o profesores de centros de educación de adultos. GARCÍA CARRASCO, Joaquín, La Educación Básica de Adultos, Ed. Barcelona CEAC, Pedagogía Social, p, 39.

³³ Ibíd, p, 41.

Se privilegia el aprendizaje mediante la experiencia³⁴, se debe partir del entorno que rodea al sujeto que aprende, para desde la proximidad extenderse hacia lo demás y hacia la historia en general.

La educación no formal no exige lugares fijos para el aprendizaje, puede ser cualquier espacio creado para tal función pedagógica, el domicilio o el mismo lugar de trabajo, museos, deportivos, bibliotecas e incluso escuelas fuera de los horarios de enseñanza reglada.

Una transmisión de programas a través de la radio, la tecnología audiovisual y la informática permiten que la recepción de mensajes pedagógicos puedan realizarse casi en cualquier parte³⁵.

Además la flexibilidad, en cuanto a horarios y duración, facilitan el que cada aprendiz distribuya el tiempo según sus ocupaciones. Cuando no existe esta máxima elasticidad de los procedimientos individualizados, los horarios y los calendarios presentan también ciertas peculiaridades en relación al sistema escolar convencional. La mayor parte de los programas no formales se realizan a tiempo parcial y tienen una duración menor que la de los cursos académicos, lo que hace que los horarios flexibles se puedan adaptar a las disponibilidades de los individuos a quienes van dirigidos.

Una situación especial que llama la atención es en cuanto a la supervisión que se tiene, ya que por lo general los medios educativos no formales se hallan dispersos y descoordinados. Esta falta de estructura que los interrelacione y el no haber una legislación muy desarrollada al respecto, ni una infraestructura administrativa, hace que su gestión se realice de manera independiente, dando mayor participación a los educandos y al personal pedagógico y en caso de existir un cierto control proviene directamente de la institución o instituciones que lo patrocinan.

Los programas muchas veces son sufragados directamente por sus beneficiarios, pero también cuando no es así el financiamiento proviene de entidades públicas y privadas. Se debería tomar en cuenta la posibilidad de generar recursos propios elevando la productividad de la educación extraescolar y detectar los aspectos en que la asistencia externa puede resultar más productiva, teniendo en cuenta la necesidad de promover la capacidad y la autoconfianza de quienes reciben la ayuda³⁶.

Una característica que difiere grandemente de la educación formal es que se valora sobre todo la experiencia práctica y sus conocimientos adquiridos, la

³⁴ Al respecto Jhonn Dewey afirma "No obstante todas las incertidumbres y titubeos, en la educación renovada hay una estructura permanente de referencia a saber: la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal".

³⁵ TRILLA BERNET, op, cit, p, 36.

³⁶ BREMBECK, op, cit, p, 45.

evaluación de las capacidades se hace en base a formas más personalizadas y en cuanto a las labores efectivamente realizadas, que a partir de los burocráticos expedientes o exámenes convencionales.

A pesar de que la educación no formal no provee grados o títulos académicos, en ocasiones la formación recibida es valorada a nivel profesional y, a veces en mayor medida que ciertos títulos formales. Por otro lado, se insiste cada vez más en flexibilizar las vías selectivas y unilaterales de acceso a los grados académicos, mediante sistemas de convalidación por los que se valore la formación adquirida por medios no formales.

Los países de Latinoamérica se caracterizan por su diversidad tanto al interior como al exterior; pero algo que los identifica es que enfrentan problemas sociales en común, como la dependencia, limitaciones socioeconómicas, y políticas externas e internas, el crecimiento de la población, la expansión educativa, la prestación de servicios de salubridad, la generación de empleos y la distribución del poder entre otros.

1.3.3.1 Educación no formal. Dificultades conceptuales para dimensionar sus posibilidades educativas y sociales

Los temas y problemas de la educación no formal se ubican en las alternativas educativas de tipo no tradicional en América Latina. La poca atención para los que impelaban programas de educación no formal y la falta de una base conceptual son dificultades que se tuvieron, sobre todo en la década de los setentas, para conocer en qué medida este tipo de educación redituaria beneficios y cambiaría los derroteros sociales y educativos.

Investigar sobre este tipo de educación requiere de hacerlo desde el planteamiento de tres objetivos: 1) Conocer la naturaleza de los programas de Educación no formal; 2) Evaluar los enfoques o las estrategias para el cambio utilizados en esos programas, y 3) Investigar la relación entre los programas y las estrategias y las propuestas teóricas sobre el cambio social³⁷. Los programas existentes deben tener la condición de que debe predominar el aspecto educativo y estar destinado a jóvenes y adultos que desde el punto de vista socioeconómico, pudieran ser caracterizados como pobres³⁸.

La educación no formal por lo general, se refiere a los programas organizados, no escolares, que se proponen brindar experiencias específicas de aprendizaje a ciertos sectores de la población. La mayoría de esos esfuerzos educativos, cuya imagen se asocia habitualmente con la de los países llamados subdesarrollados,

³⁷ Estos fueron los objetivos planteados en el trabajo de investigación acerca de las alternativas educativas de tipo no tradicional que realizó, en 1974, cuando gozaba de su año sabático, Thomas J. La Belle para la UCLA (Universidad de California de los Ángeles) Cfr. Educación no formal y cambio social en América Latina. Ed. Nueva Imagen. Serie Educación. 2ª. edic. 1984, p. 13-14.

³⁸ Ibid, p. 14.

se dirigen a los adultos y jóvenes que desde el punto de vista socioeconómico se califican como pobres, e incluyen a la extensión agrícola, el desarrollo de la comunidad, la concientización, la capacitación técnico-vocacional, la alfabetización y educación primaria, la planificación familiar y otros programas del mismo tipo³⁹.

Pensar en esta como una posibilidad del cambio social es una de las finalidades que se ha tenido, a través de este tipo de educación se pretende promover la participación humana dotando de los conocimientos, actitudes y comportamientos que le permitan adquirir otros nuevos necesarios para su desarrollo integral como persona adulta, para enfrentar la lucha contra las desigualdades sociales, incrementar el nivel cultural, acceder a mejores niveles de vida, aspirar a un trabajo digno integrándose al mundo laboral con un desarrollo profesional satisfactorio.

El campo de la educación no formal es amplio y extenso, agrupándose estos esfuerzos en cuatro grandes divisiones: En una categoría se incluyen las iniciativas que utilizan las escuelas para lograr el compromiso social y la acción dentro de la comunidad y como transmisora de aptitudes técnico-vocacionales; en la segunda se incluyen las tareas de alfabetización y educación básica de los adultos, e inclusive los programas de concientización y las radioescuelas; en un tercer grupo figuran la extensión cultural y las organizaciones comunales que se orientan a la ayuda agrícola, la educación sanitaria, las cooperativas y las empresas comunitarias; la cuarta y última tiene que ver con el desarrollo comunal y su última proyección el desarrollo integrado⁴⁰.

A pesar de que en general todos estos programas están orientados a lograr un cambio social sus pretensiones no han sido mas que eso, ya que al tratar de cambiar la condición humana dejan de lado las cuestiones materiales y estructurales del sistema, haciendo más profundos los dilemas que trata de resolver, considero por tanto que "ni hay un mejor status ni desaparece la marginación".

El proceso que ha seguido la educación no formal ha sido largo y lleno de obstáculos estructurales, tecnológicos e ideológicos que abarca varias décadas y siglos.

En los últimos años el debate en torno a ésta se ha profundizado, sus antecedentes de acuerdo a Furter se encuentran entre las dos guerras mundiales, pero en su forma actual este concepto comienza a ser visible en la década de 60.

Las razones que han llevado a reflexionar sobre la situación de la educación es, de alguna manera, por las insuficiencias del sistema escolar, ya que las ciencias y las técnicas avanzaron de manera espectacular en las década del 40 y del 50, con fuertes repercusiones en todos los planos. El conjunto de esos cambios

³⁹ Ibid, p. 19.

⁴⁰ Ibid, p. 20.

producidos en un tiempo corto y pleno de conflictos, puso en evidencias necesidades individuales y colectivas en términos de comportamientos y de conocimientos. El efecto mayor fue la urgencia de actualización para enfrentar esas nuevas condiciones de vida y de trabajo, así como de relaciones sociales e individuales modificadas.

El panorama de la educación no formal es amplio y heterogéneo, definirlo no es una tarea fácil ya que es determinada de acuerdo con la concepción de quienes la desarrollan, según su perspectiva y su gran diversidad de experiencias educativas que son muy disímiles.

En este trabajo se presenta una perspectiva que sirve de marco teórico común para ubicar sus implicaciones y los esfuerzos que se han llevado a cabo en lo educativo y social; de tal suerte que permitan al lector tener una idea de sus posibilidades, alcances y beneficios.

Cuando se habla de educación, tradicionalmente la reflexión y la acción pedagógica se limitan al ámbito escolar por consiguiente se considera como sinónimo de escolaridad.

La escuela en este sentido ha creado un prestigio al respecto y se piensa que la única manera de educarse es a través de esta institución únicamente. Esto lleva a una concepción falsa, en donde se menosprecia a los que no cursaron los diferentes niveles de educación formal⁴¹ o que carecen de diplomas o comprobantes que avalen su "capacidad" para enfrentarse al campo laboral.

En las sociedades capitalistas, la escuela ha sido una institución especializada: con una organización interna formal, con conocimientos a impartir específicos, diferenciada de otro tipo de procesos de socialización, con agentes especializados, con programas, contenidos educativos y técnicas pedagógicas. Esta especialización ha sido resultado de la división social del trabajo, del conocimiento, de la complejización de la sociedad y de los requerimientos impuestos por el desarrollo industrial. Por esta razón, las instituciones educativas tienen una realidad diferenciada de otras instancias. En Occidente en los países industrializados, las necesidades generadas en el espacio de la producción determinaron, en buena parte, la consolidación y formación de una educación que brindara los conocimientos y las habilidades para la incorporación al trabajo. Las necesidades de la industria eran que la gente supiera leer y escribir, seguir las instrucciones del manejo para usar las máquinas entre otras; se requería cada vez gente más preparada, tener educación equivaldría a la posibilidad de participar en el progreso y desarrollo del cambio que se estaba generando, sin embargo las consecuencias del crecimiento educativo reforzaron las distinciones de clases y se crearon expectativas respecto a la movilidad social.

⁴¹ NASSIF, Ricardo. Pedagogía General, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1974, p. 266 - 268.

La escuela, como acción deliberada consistente, organizada y generalizada, se origina como institución especializada muy relacionada a modelos de desarrollo. La educación es vista como un medio altamente poderoso a través del cual se podían crear las condiciones para el avance social.

La educación se constituyó como uno de los mecanismos más importantes de transformación socio - cultural: la escuela como encargada de impartir un cierto tipo de conocimiento, pero también como generadora de estilos de vida distintos a los existentes.

En la década de 1950 y gran parte de la siguiente, en el mundo educativo se pensó que la única forma de adelantarse al crecimiento de la población era multiplicar las escuelas. Se suponía entonces que la escuela era un medio importante para el cambio social y el proceso de desarrollo nacional. La pobreza, las desigualdades sociales, fueron interpretadas como consecuencia de las características de la educación que los individuos habían recibido. La fe en la educación escolar, como panacea para el desarrollo económico y como instrumento eficaz de cambio social y consolidación nacional, era fundamental para el progreso y bienestar social.

Todos conocemos el rompimiento del mito liberal educativo: no hay una sola escuela, no todos participan de un bien común, y si lo hacen, no es de la misma manera. Tampoco la escuela es elemento de progreso, bienestar y movilidad social en sí misma. Las desigualdades y las crisis sociales no se generan ni se resuelven en el espacio educativo⁴². La escuela ha sido una demanda de las clases populares, en buena medida, por ser generadora de expectativas de movilidad social. La educación es un espacio que habla de las luchas por el uso y apropiación de los bienes materiales y simbólicos de una sociedad⁴³.

Es evidente que la educación, tal como se le ha concebido tradicionalmente, ya no responde a las nuevas exigencias sociales. Esto provocó la desilusión entre los educadores y científicos sociales al haber sobrestimado la capacidad de la escuela respecto a los problemas que debía enfrentar, y la razón que explica fundamentalmente el que, en sus tentativas de renovarse, los sistemas educativos se han conformado apenas con introducir nuevos métodos y tecnologías.

La importancia de estos problemas ha dado lugar que numerosos autores hablen sobre la "crisis de la educación", crisis que mas que de la educación en general, lo era especialmente de los sistemas formales de educación.

Surge de esta manera el concepto de educación no formal hacia finales de los años sesenta, cuando algunos análisis indicaban que la escuela era ineficaz e ineficiente, ya que los sistemas educativos se mantenían con los mismos medios e

⁴² SAFA, Patricia. "Como se Forman los Niños Populares. Escuela y Familia", en Revista Nueva Sociedad, México, julio - agosto. p 82.

⁴³ Ibidem.

instituciones convencionales con que habían estado funcionando hasta el momento, y por más que estos crecieran en cantidad y capacidad difícilmente se estaría en disposición de satisfacer la demanda social de educación. Es decir, que la sola expansión del aparato escolar no serviría como único recurso para atender las expectativas sociales de formación y aprendizaje.

También es de gran significación el hecho que a la par del concepto de educación no formal existiera una literatura pedagógica muy notable, que, desde perspectivas distintas empezó a cuestionar, a veces con mucha radicalidad, a la institución escolar.

Discursos como el de los partidarios de la desescolarización (Illich, Reimer y más moderadamente, P. Goodman o J. Holt), de autores del paradigma de la reproducción (Althusser, Bordieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Bernstein), al procedente de la Pedagogía Institucional (Lobrot, Lapassade, Loreau, entre otros), o más tarde el derivado del análisis foucaultiano de la microfísica del poder.

Pensamientos críticos de una conciencia pedagógica cauta y ambivalente con respecto al lugar privilegiado que hasta entonces había ocupado la escuela en el universo de la educación, la cual hasta entonces había sido considerada la más idónea para atender a todas las demandas y necesidades educativas. De lo anterior se deriva el interés por la educación alternativa; la necesidad de crear medios y entornos educativos, que no propiamente son opuestos o alternativos a la escuela, sino funcionalmente complementarios a ella y que se han dado en llamar Educación No Formal.

Esta realidad educativa ha existido mucho antes que se popularizara este significativo pero, como anteriormente se dijo, no es hasta finales de los años sesenta que se utiliza en los discursos pedagógicos. Su antecedente se debe básicamente a un trabajo presentado por P. H. Coombs en una conferencia que se celebró en Williamsburg, Virginia (EE.UU.) "International Conference on World Crisis in Education"; fue encargado por el "Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación" de la UNESCO con la finalidad de hacer énfasis en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares, y de esta manera hacer una distinción de los procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza no reglada. El amplio, heterogéneo y diverso sector educativo requería de ofrecer una concepción más amplia para buscar otras alternativas, Coombs y Ahmed, en su trabajo en 1974, identifican los conceptos de Educación Formal, Educación Informal y Educación No Formal.

1.4. El Modelo Neoliberal y la Educación en la Sociedad Moderna

La modernidad, dice Habermas, ha traído consigo la modernización, esta a su vez ha engendrado la globalización y una forma de expresión muy peculiar, denominado discurso neoliberal. El concepto clásico de la modernidad es aquella

que proclama el triunfo de la razón sobre otras formas de pensamiento, la construcción de una imagen racionalista del mundo, que libera al hombre de sus ataduras y lo coloca como protagonista de la historia, al menos durante la época de la ilustración⁴⁴. Pero esta liberación fue efímera, porque si bien la razón había sido el fundamento y sustento de la modernidad a través de la noción de subjetividad, que implica la capacidad del sujeto para valerse por sí mismo, pronto se integrará a la modernización, es decir, a la creación de una sociedad racional, dominada por las leyes del mercado, la explotación y el sometimiento del hombre al capital que termina por dominarlo casi todo.

La modernidad puede ser considerada como una condición social impulsada y sostenida por la fe en la ilustración, en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación de este bagaje de conocimientos y dominio científicos y tecnológicos a la reforma social.

La razón, tópico central del origen y finalidad de un mundo moderno, despertó controversia entre los empiristas ingleses y los idealistas alemanes del siglo XVIII, la estructura del razonamiento individual (la subjetividad) ofrecería la garantía para establecer leyes y principios generales que pudieran constituir normas universales de racionalidad.

Para Habermas la modernidad entendida como un proyecto ilustrado inacabado, significa que el sujeto haga uso de su razón como medio para la búsqueda de su autorrealización, tiene por objeto su emancipación individual, ajena a la cosificación, implica ser elemento de orden y salir fuera del caos a partir de su propia reflexión. Cuando el individuo al verse fragmentado por la técnica recurre a la especialización como una forma de evitar la marginación, la racionalidad técnica invade la esfera de su competencia individual para dotarlo de todo lo que necesita: capacidad de observarse a sí mismo, para que el sujeto reflexione sobre sus actos y modifique actitudes y comportamientos.

La pugna por el mercado y el interés por impulsar la competitividad y la eficacia ha llevado a los países desarrollados a la conquista de mercados, a generar nuevas tecnologías. En esta globalización de los mercados la política neoliberal tiende a predominar un enfoque productivista, donde las instituciones proveen de los recursos (hombres) a los sectores productivos. El conocimiento adquiere un interés técnico y domina un carácter tecnolizante; implanta la teoría del capital humano que enfatiza la rentabilidad individual y social de la educación, para ello se requiere elevar los niveles de calidad para ser competitivos.

La modernización y la modernidad son términos que ocupan en el presente todos los espacios del debate y los discursos políticos y económicos en los países. Con

⁴⁴ La Modernidad, en sus principios, fue una propuesta de la burguesía con alentadoras promesas de progreso y libertad, fue un momento histórico comprometido con la superación de la desigualdad social manifestada en el feudalismo.

ellos y tras ellos frecuentemente se trata de explicar y fundamentar concepciones y opciones de política que afectan los decisivos ámbitos de la organización de la economía y la dirección del desarrollo, que explican la tendencia a modificar la estructura y funciones del estado dando paso a la desconcentración y la privatización⁴⁵.

La educación de jóvenes y adultos, como la educación y los sectores sociales, también está siendo condicionada y exigida por la modernidad y la modernización⁴⁶.

La modernización, bajo el rótulo de ideología desarrollista, destaca que el papel de la educación es principalmente el desarrollo de los recursos humanos y la preparación de los profesionales y técnicos que se consideren necesarios para el desarrollo económico. Se acentúa la influencia que puede tener la educación en la promoción del cambio tecnológico por medio de la producción y difusión de innovaciones. En esta teoría de la modernización, el sistema educativo promueve el progreso social capacitando a gente y así aumentando la productividad.

En las sociedades capitalistas el Estado opera para garantizar las condiciones de la producción capitalista, es la institución que se encarga de preservar y racionalizar un orden socioeconómico determinado, particularmente, el sistema de producción y las relaciones de clase que implica.

El neoliberalismo es entonces la tendencia política económica que se propone establecer un puente para liberar el mercado y reducir las funciones del Estado, con el objeto de impulsar la productividad e implantar la modernización de la economía.

Por lo tanto, el propósito de capacitar o educar a la población adulta es para incorporarlo a un nivel elemental de producción; la alfabetización y la educación básica se orientan entre los mecanismos privilegiados para aumentar los contactos con las sociedades modernas (sus productos), es fundamental que se tenga un cambio de valores, actitudes y expectativas, que combata el atraso que caracteriza a las sociedades subdesarrolladas y se de el paso hacia un desarrollo económico; colocando, desde una concepción neoliberal, a la persona humana en el centro del proyecto moderno, logrando incorporarla a los beneficios de la modernización.

1.4.1. Exigencia y privilegio de una formación tecnificada

La educación en México y en América Latina, a partir de los años setenta ha tenido una tendencia economicista debido a que las políticas de planeación del crecimiento del sistema educativo se han hecho conforme a los requerimientos del proyecto nacional. La función económica de la educación está encaminada al

⁴⁵ RIVERO, op. cit. p. 89.

⁴⁶ Ibid. p. 89.

desarrollo económico del país, lo que se supone que está vinculado con el bienestar colectivo. (artículo 26.2 de la Declaración Universal)⁴⁷.

La planeación económica neoliberal de la educación conduce a una política inmediatista de formación de recursos humanos, que imparte una enseñanza técnica superficial, desconociendo las funciones culturales y políticas de la educación. Esta visión reduccionista de la educación ha llevado a los tecnócratas a ignorar por completo que la formación profunda, mediante una educación integral, genera mayores beneficios tanto en la productividad como en lo que respecta a la convivencia política de un país.

Ante las transformaciones tecnológicas y político sociales señala John Dewey "la única adaptación posible que podemos dar al niño es, en las condiciones actuales lo que se produce al hacerlo entrar en posesión completa de todas sus facultades"⁴⁸.

Educar al niño y al adulto bajo esta premisa permitiría formar a un mayor número de individuos con las herramientas necesarias para afrontar diversas situaciones que aseguraran una mayor movilidad social y una actuación más racional en la política. Desafortunadamente la enseñanza basada en una capacitación o en una formación utilitaria dista mucho de aspirar a la prosperidad económica, contrariamente a lo que piensan los neoliberales; y más aún de lograr un proyecto económico-educativo que posibilite acotar distancias con respecto al avance que tienen los países desarrollados y encontrar estrategias que permitan eliminar la dependencia tecnológica y científica que limita el progreso.

Emprender un profundo proceso de modernización política y económica era el gran reto para enfrentar los enormes desafíos del presente siglo; Modernizar significaba transformar, anticiparse al futuro, futuro que significaría una nueva era.

Para los neoliberalistas vivimos en la "era de la información" y la "revolución tecnológica. Las nuevas tecnologías, la expansión de las fronteras mercantiles y la integración de bloques económicos-políticos, han operado en la humanidad profundas y vertiginosas transformaciones, que en unos cuantos años han llevado a lo que se conoce como "economía global" (capital, producción, administración, mercados, fuerza laboral, información, tecnología), organizados con una nueva dinámica económica y sociopolítica, más allá de los límites nacionales, con una pretendida intención de que funcione como unidad de una dimensión mundial.

La "era de la información", al igual que los mercados, es un fenómeno de globalización; el desarrollo económico globalizado nos conduce a una división de países en función de roles en la economía regional o mundial. "A causa de una

⁴⁷ Citado en: BOLAÑOS GUERRA, Bernardo. El Derecho a la Educación, Temas de Hoy en la Educación Superior, ANUIES 1996, N° 16, p.98.

⁴⁸ ABBAGNANO, N. y A. VISALBERGHI. Historia de la Pedagogía, F.C.E., México, DF., 1993. p. 641.

combinación de fuerzas del mercado y políticas, se está produciendo una nueva división internacional del trabajo en la economía mundial. La reacción de los países industrializados avanzados será, la formación de una *ventaja relativa* en, esencialmente, las industrias electrónicas y tecnológicamente avanzadas, y las basadas en la investigación científica que constituyen como afirma Daniel Bell las características de la sociedad post-industrial⁴⁹.

Este nuevo modelo liberal creado a mediados de los ochenta, es aplicado por los países dominantes debido a las tensiones estructurales que atravesaba la economía mundial. De esta forma la revolución tecnológica es una respuesta a la necesaria reestructuración y reforma de las economías de mercado para superar la crisis y seguir con el proceso de acumulación de capital sin cambiar el orden mundial. "Esto proporciona una ventaja enorme a las empresas de aquellos países donde el conocimiento y los medios para adquirirlo están disponibles en seguida. Estos medios incluyen telecomunicaciones e información, así como personal capacitado para usarlos y aplicar la información obtenida gracias a su uso"⁵⁰. Los cambios tecnológicos dieron lugar a que se realizaran grandes inversiones de capital, lo cuál permitió la recuperación económica de muchos países. La alta tecnología estimula de forma cíclica los mercados de consumo de los niveles socioeconómicos más altos de la población al generar nuevas necesidades de consumo al ofrecer artículos como computadoras, videos, telecomunicaciones, teléfonos celulares, fax, entre otros, y conectando el trabajo con el automóvil y el hogar.

Sin embargo, este proceso de revolución tecnológica (1985-1995) ha sido un factor principal en la conceptualización y operación de la nueva reestructuración mundial de la economía, pero sus efectos en los países pobres ha sido de desventaja aún mayor, pues si bien aún en sus inicios todavía eran considerados como mercados de inversión, poco a poco ésta se concentró en los países más desarrollados, en donde existen los mercados y la infraestructura necesaria para la producción utilizando la alta tecnología trayendo consigo que: "hacia el fin de la década, la reestructuración y reformas del capitalismo en los países hegemónicos tuvo un impacto desolador para muchos países llamados del tercer mundo. Como sabemos, al periodo de las bajas tasas de crecimiento en un gran número de las economías se le ha llamado la *década perdida*, periodo caracterizado por la crisis y reforma del estado, la continuidad de la deuda externa y el resurgimiento de conflictos sociales en la región"⁵¹.

Francis Fukuyama (1988) sostiene que el liberalismo económico y político finalmente se ha impuesto en el mundo. América Latina no es ajena a esta situación global. Sin embargo, debido a su lento crecimiento económico, a lo inconstante de sus indicadores macroeconómicos, a su exigua fuerza democrática

⁴⁹ BOLAÑOS, GUERRA, op cit, p. 57.

⁵⁰ Ibid, p. 56.

⁵¹ Citado en: LUJANO, C. Modesto. La docencia. Entre la modernidad y la posmodernidad. Tesis. Maestría. ENEP. Aragón. UNAM. 2000, p. 97.

(entre los factores más sobresalientes) se encuentra muy distante de la esperanza de igualdad y democratización, concentrando exclusivamente la riqueza en algunos sectores de la población y, por ende dejando en la más extrema pobreza y marginación a otros, dando lugar a un fenómeno social por demás difícil de concebir en dónde las características contradictorias coexisten, esto es, lo moderno con lo viejo, el crecimiento o desarrollo con el rezago y el atraso, las sofisticadas tecnologías (computadoras, T.V. Fax, entre otros) con los nulos o precarios servicios básicos y las diversas expresiones del analfabetismo.

La década de los ochenta la llamada década perdida constituyó por tanto una desviación o un cambio de sentido del patrón de desarrollo precedente, la modernización en América Latina por sus características hacen que sus sistemas políticos y económicos no puedan asociarse con formas imperfectas del modelo clásico europeo o norteamericano, combinando éste con los restos de una organización social y política llamada tradicional. Situación que marcó a estas regiones con un aprendizaje doloroso debido a su tardía llegada al proceso de industrialización.

Los siguientes factores muestran de acuerdo a como señala Rivero 1995, la vigencia del neoliberalismo y permiten dar cuenta de las formas en que los núcleos de poder político y económico orientan las estrategias de los países de Latinoamérica⁵².

- La globalización de los mercados en un contexto de gran transformación de la economía mundial, liderada unipolarmente por los Estados Unidos, la competencia económica del Japón y de los países europeos occidentales. Esta transformación económica tiene entre otras características la de darse a través de economías abiertas, disminuyéndose los grados de autonomía de naciones de área subdesarrolladas como la latinoamericana para mantenerse o participar en el mercado mundial en condiciones favorables;
- La existencia en la mayoría de los países de sectores modernos de la economía que muestran cierta eficacia, corroborada por cifras de crecimiento económico en el corto plazo. Este sector moderno recoge los aspectos tanto positivos como negativos de las sociedades desarrolladas, concentrando recursos y pugnando por economías de libre mercado sin preocupaciones por la redistribución o equidad económica, ni por tener que depender de centros multinacionales;
- La presión del mundo financiero internacional a través de agencias de financiamiento <reguladoras> de la deuda externa de los países latinoamericanos, que imponen como prerrequisito políticas de ajuste en el supuesto que éstas darán solución a la crisis en que se debate la región;
- La disminución de los efectos y, en algunos casos el fracaso de políticas *populistas* de gobierno y la decreciente o nula influencia de regímenes de signo comunista y socializante, como alternativas de gobierno;
- El impacto de la internacionalización de las comunicaciones especialmente televisivas, que contribuyen poderosamente a ampliar la visión planetaria y a transformar valores, marcos de vida familiar y conocimiento de millones de seres en América Latina y el mundo: se inauguran y lanzan a nivel planetario oleadas de "nuevas modas" o patrones culturales, políticos económicos, comerciales, ecológicos, etc. Uno de los efectos más perniciosos de obtener lo máximo con el mínimo de tiempo, exarcebando el <tener> en detrimento del

⁵² RIVERO, H. José. Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización. Cooperativa editorial. Magisterio, 1995, p. 98.

<ser>. Se estima que cuatro de cada cinco informaciones que difunden los medios de comunicación latinoamericanos provienen de Estados Unidos: ésta sería la gran fuerza en que se apoya, además de la militar, la actual hegemonía de este país.

En este contexto de reducción de la actividad económica, alto desempleo e inflación, los países como México, se enfrentaron según Aponte⁵³ (1997) a:

“Una alza en la demanda por más y distintos tipos de educación como resultado de los cambios en población, urbanización, alto índice de desempleo, desigualdad entre los sexos, mayor participación de la mujer en la fuerza laboral; cambios tecnológicos y desindustrialización en algunos sectores de la producción y mercados de inversión de capital en el ámbito internacional”.

Considerando la industrialización como condición eje y fortaleciendo la inserción internacional se logrará la tan deseada transformación productiva, además que esto contribuirá al mejoramiento del nivel de vida a corregir la vulnerabilidad exterior y resolver fracturas que son inherentes al proceso de modernidad, lo cual crea y marca profundamente las diferencias.

Superar la crisis, estableciendo una mayor competitividad internacional, un indiscutible fortalecimiento de la democracia, equilibrio en las economías de tal forma que permitan una pronta y pertinente incorporación al cambio tecnológico mundial, la modernización de los sectores públicos, procuración del ahorro, la equitativa distribución del ingreso, entre otros.

El marco sectorial que la ha caracterizado, la precariedad de su tecnología, su falta de orientación hacia las exportaciones no han permitido que se establezca la competitividad con países industrializados y de industrialización reciente, los cuales son un tanto cuanto difíciles de superar debido a que están integrados a complejos y coherentes sistemas socioeconómicos, poderosas redes de vinculación con el sistema educativo, la estructura tecnológica, energética y de transporte, el sistema financiero en donde las relaciones empleados empleadores, instituciones públicas y privadas están incluidas.

Este panorama resulta desolador, ya que el sistema mundial dista mucho de la dinámica económica de los países de América Latina; la CEPAL resulta ser una opción viable para la incorporación a la revolución tecnológica la cual plantea altos niveles de cualificación empresarial técnica y laboral.

Es por tanto innegable que la modernización trae como consecuencia cambios en las relaciones laborales y en el nivel de empleo. En el campo laboral se requieren de nuevas actitudes para comprender las innovaciones además de nuevos y mayores conocimientos para el manejo de información. La formación de recursos humanos, de acuerdo a la CEPAL 1990, es fundamental para la transformación productiva. La globalización de los mercados, unida a los otros factores que explican el auge neoliberal, provocan competencia, exigencias de productividad y excelencia muchas veces desconocidas por empresarios y trabajadores y es sin

⁵³ Citado en: MODESTO, op. cit. p. 98.

duda aquí donde hay que reconocer el papel que juega la educación como medio para comprender estas transformaciones, su expansión y como vía para que haya una relación más estable en lo económico y por ende en lo social.

1.4.2. Relación entre Educación y Trabajo: Formación de Recursos Humanos

Es por todos reconocido que un país con mayor nivel educativo tiene más opciones frente al futuro que se avecina y el presente que se vive. La formación de recursos humanos en la modernización es un hecho. La CEPAL afirma que es una relación *sine qua non* para que se de una transformación productiva. La cada vez más sofisticada tecnología, los acelerados cambios de la técnica, los requerimientos en cuanto habilidades en materia laboral, la diversidad de agentes productivos, aunado a las grandes diferencias entre la población sugieren urgentemente que la educación implante estrategias permanentes de formación, capacitación, adiestramiento y readiestramiento en los distintos niveles y modalidades educativas.

La modernización de las empresas es un complejo proceso que ha tomado lugar en los cambios técnicos, organizativos y en las nuevas estrategias político-laborales. A través de estos cambios se ha buscado incrementar la productividad y la calidad en la producción⁵⁴. Por tanto considero que “el problema no es que hayamos entrado a la modernidad, el problema reside en que no nos hayamos modernizado”.

El sistema educacional encuentra grandes obstáculos para superar el problema de la decadencia, que afecta seriamente sus posibilidades de aporte en relación con las transferencias científicas y tecnológicas comprendidas en la modernización económica y laboral. La educación formal no ha podido satisfacer y adaptarse a las estructuras productivas dinámicas. Desarrollar una formación basada en la innovación y la modernización significa poner a discusión los procesos formativos, orientados sí, a los contenidos tecnológicos pero no dejando de lado los contenidos culturales.

Algunos países de América Latina se encuentran en la etapa de aplicación y transferencia de la innovación, esto representa un grave atraso con respecto a otros que van a la vanguardia, situación que nos lleva a la reflexión acerca de la pertinencia de elaborar proyectos o programas educativos que incluyan los procesos de formación inicial, métodos y contenidos actuales, generando el interés por la autoformación.

Los actuales procesos de transformación política y económica afectan profundamente las condiciones de vida y de trabajo de los adultos. Pocos

⁵⁴ GUADARRAMA OLIVERA, Rocío. Cultura y Trabajo en México. Estereotipos, Prácticas y Representaciones. UAM, México, 1998.

aspectos han sido más desafiantes y cambiantes que la educación y formación de los jóvenes y adultos.

Un aspecto que hay que señalar es que la demanda y la oferta educativa no tienen un punto de coincidencia o dicho de otro modo, no presentan una correspondencia entre las expectativas y aspiraciones de los actores sociales y lo que los sistemas laboral y educacional ofrecen. Como ya se ha dicho, existe una marcada incapacidad de los sistemas educativos formales para anticiparse a las cambiantes exigencias socioeconómicas y además una gran deficiencia en cuanto al que puedan dar continuidad a los estudios o proporcionar capacitación, si así fuera el caso, no sólo por fuentes educativas convencionales.

Este sentido de urgencia y de prioridad para el cambio ha tenido, sin embargo, menor influencia del desarrollo mismo de la modalidad educativa que de las propias necesidades económicas y sociales. En el cambio operado ha primado la necesidad que sus participantes tengan aptitudes, valores y actitudes requeridos para superar el entorno socioeconómico y para maximizar su participación como productores y ciudadanos⁵⁵.

La estructura educacional y organización de los procesos educativos en la educación de adultos latinoamericana refleja complejas y diversas expresiones. Según definiciones por extensión incluye programas de tipo formal y no formal, presentándose segmentada en relación con su posibilidad de otorgar certificaciones que permitan continuar en el sistema educativo; subsisten programas definidos en función de sus contenidos y organizados como parte de otros procesos de desarrollo social y económico. Hay multiplicidad de organismos estatales y no gubernamentales y de sectores que la promueven, así como de contenidos y objetivos, métodos y niveles de aprendizaje amén del uso de terminología abundante e imprecisa⁵⁶

Algunos autores han señalado de acuerdo con un examen de las estructuras vigentes, que se encuentra una tendencia a mantener disociados los planes de enseñanza regular de aquellos procesos que se dan al margen; esto es que son pocos los programas que ven en las escuelas una base para el desarrollo económico social y que, excluyendo la formación técnico profesional, no hay decisiones respecto del establecimiento de regularización de estudios, equivalencias o transferencias de actividades no formales al sistema de educación no formal. En la práctica, excepto casos aislados, son escasos los programas que, desarrollados fuera del aparato escolar, sean capaces de calificar el nivel de conocimientos alcanzados y asegurar la continuidad de los estudios; los programas educativos que se integran a otros procesos de desarrollo económico-social se definen, por contraposición, a los programas regulares de enseñanza, en función de sus contenidos y se desarrollan considerando las demandas objetivas

⁵⁵ Cfr. RIVERO, op.cit. p, 184.

⁵⁶ Cfr. Ibid p, 120.

que los procesos a que se integran exigen de los mismos como las demandas impuestas por las necesidades educativas de la población a que se dirigen.

En la actualidad los servicios educativos son dispersos, a pesar de los avances en materia de expansión educativa que se han hecho. La educación no ha logrado atender las necesidades formativas de los individuos, por lo que deberá tomar en cuenta básicamente en su desarrollo los siguientes aspectos: la economía, las exigencias de ésta para la incorporación del progreso técnico y la elevación de conocimientos y destrezas de la población. "En la forma en que sea encarado lo educativo está en juego el futuro de los países"⁵⁷. La educación básica debe proporcionar una formación sólida y abierta a múltiples situaciones de aprendizaje.

Es importante hacer hincapié en que no se trata de plantear la educación en una relación lineal con el crecimiento económico, esto sería ignorar la estratificación social al interior de estas sociedades, y considerar que cualquier mejoramiento planificado de la educación, para satisfacer necesidades del aparato productivo, se reduce a un problema de eficiencia cuya solución beneficiaría indistintamente a la población. La relación entre educación y desarrollo encierra una dinámica mucho más compleja que una simple interacción mecánica e eficiente entre escuela y sistema productivo⁵⁸.

Hemos tenido un modernismo exuberante con una modernización deficiente, ¿Por qué nuestros países cumplen mal y tarde con el modelo metropolitano de modernización? ¿Sólo por la dependencia estructural a que nos condena el deterioro de los términos del intercambio económico, por los intereses mezquinos de clases dirigentes que resisten la modernización social y se visten con el modernismo para dar elegancia a sus privilegios?⁵⁹

En materia de educación de adultos no se han hecho aportaciones significativas, simplemente se han utilizado prácticas ya existentes. Se ha institucionalizado con un objetivo que es el de reproducirse a sí misma, con una función "domesticadora" y como "analgésico" que le imprime un carácter de educación de segunda, marginal o secundaria.

En México al igual que en otros países la racionalidad de esta educación es la misma, pero en la práctica es muy diferente en todas las sociedades. Se requiere buscar en el pasado, para conocer el estado que guarda en el presente como práctica diferencial en la educación de adultos.

⁵⁷ El debate internacional sobre la educación-particularmente los generados en proyectos y prospecciones regionales, en acontecimientos como la Conferencia Mundial Educación para todos de Jomtien o en documentos como el de la propuesta CEPAL-UNESCO- 1990.

⁵⁸ MORALES Gómez, Daniel A. Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina. Ed. Gernika, 1979 p. 19.

⁵⁹ GARCÍA CANCLINI, Néstor. Culturas Híbridas. Estrategias para entrar o salir de la Modernidad. Edit. Grijalbo, Nueva edición, México, 1990, p. 68.

Analizar el discurso oficial de la educación en México requiere revisar su comportamiento histórico, de tal manera, que en su descripción puede apreciarse esa diversidad en la sociedad, por ello el siguiente capítulo está dedicado al análisis de su desarrollo histórico-social por lo que es precisamente en él, en donde se explica dicho desenvolvimiento de tal manera, que se presenta a través de un breve marco referencial.

CAPITULO II

LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: EDUCACIÓN DE “SEGUNDA”, RESPUESTA POSTERGADA

- 2.1. El camino recorrido: se conoce el origen más no el destino.**
 - 2.1.1. Educación en el México Prehispánico.**
 - 2.1.2. Educación en la Colonia.**
 - 2.1.3. Educación en el periodo de Independencia.**
 - 2.1.4. Educación en el Porfiriato.**
 - 2.1.5. Educación en la Revolución Mexicana.**
 - 2.1.6. Educación Socialista.**
 - 2.1.7. La Unidad Nacional.**
 - 2.1.8. Reforma Educativa 1960-1990.**
 - 2.1.9. Modernización 1991-1997.**
- 2.2. Planteamiento Jurídico Legal que sustenta la Educación de Adultos.**
- 2.3. Posibilidad de educarse. Alternativa oficial para la atención a la demanda: Educación Básica para Adultos. El Instituto Nacional de Educación de Adultos INEA.**
- 2.4. Necesidad urgente de integrar al adulto a la sociedad.**
- 2.5. Conformación, organización y estructura programática del INEA.**
- 2.6. Programas y acciones educativas que atiende el INEA: Alfabetización, Primaria y Secundaria:**

CAPITULO II. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: EDUCACIÓN DE “SEGUNDA”, RESPUESTA POSTERGADA

“Los oprimidos han sido silenciados tanto tiempo que no tienen ni siquiera un nombre para sí, viéndose forzados a referirse a sí mismos como los otros hablan de ellos –como negros, nativos o pobres –”

NELL J.

Para comprender el atraso que ha tenido la educación de adultos en México es necesario que, a través de dar una mirada crítica al pasado, se encuentren los motivos por los cuales adolece de una estructura sólida que no le ha permitido lograr un mejor nivel de desarrollo, convirtiéndola en una educación precaria y de segunda.

La situación económica, social y política ha propiciado la marginación de ciertos sectores de la población, en especial la de adultos, a través de la historia se han llevado a cabo acciones educativas que van encaminadas a combatir el analfabetismo y el rezago educativo de manera supletoria y compensatoria, no atacando desde el sistema educativo formal el problema.

Sin embargo, el Estado ha ido privilegiando campañas de alfabetización y educación para adultos con una amplia cobertura, pero con un gran obstáculo para articular la calidad con lo masivo.

Diversos organismos e instituciones, entre los que destaca el INEA han desarrollado proyectos que, a pesar de los esfuerzos, no han podido solucionar el problema, debido a una falta de claridad conceptual en los modelos, sistemas, metodologías, organización, políticas, estrategias, del ámbito de educación del adulto.

La inercia de los discursos convencionales basados en una lógica instrumental y una ideología positivista que señala los intereses sociopolíticos a los que sirve, ha llevado a reproducir programas que introducen conocimientos mecánicos y funcionales, que como diría Giroux, son el nuevo boleto de entrada para los pobres en su intento por integrarse en una economía que los considera como ciudadanos de segunda.

En este capítulo se trata de reconocer que los problemas centrales de la educación de adultos no son sólo técnicos, financieros o normativos sino que además son políticos y están vinculados con las correlaciones de fuerza al interior de la sociedad a lo largo de la historia.

La falta de indicadores que permitan vincular los procesos de transformación con las condiciones de vida de los adultos, así como desarrollar la capacidad de ofrecer contenidos educativos relacionados con dichas necesidades y de articular dicha oferta en un modelo flexible de educación básica de adultos, son aspectos que, aunque trabajados, no han podido solucionar el problema de atención efectiva a sectores de la población que han sido olvidados.

2.1. El camino recorrido: Se conoce el origen más no el destino

2.1.1 Educación en el México Prehispánico

En México la educación prehispánica tuvo características comunes con las culturas mesoamericanas en lo que se refiere a la familia, el trabajo, la religión, la guerra. Los templos- escuelas estaban encargados de transmitir a los niños y jóvenes, bajo una rígida disciplina, los conocimientos religiosos y militares.

En el Valle de México, los gobernantes mexicas⁶⁰ dispusieron que cada calpulli⁶¹ tuviera templos-escuelas, denominados Calmécac para los hijos de la nobleza con el propósito de formar a los a los nuevos dirigentes militares y religiosos; el Telpochcalli, era para los plebeyos, se les daba un intenso entrenamiento militar, aprendían oficios y cuestiones relacionadas con la agricultura. Según su desempeño, los jóvenes podían ascender a la jerarquía social del estrato al que pertenecían, nobles o plebeyos.

Los hijos pequeños de los nobles eran cuidados y vigilados en su conducta por servidores, mientras que los niños del pueblo aprendían y heredaban el oficio de los padres ayudándoles además a las actividades cotidianas; por su parte, las niñas aprendían de la madre las labores del hogar y en algunos casos hasta del comercio.

El ideal pedagógico que perseguía era educar hombres integrales y que participaran en su sociedad, formar su personalidad "in ixtli, in yollotl" "alcanzar el rostro y el corazón". Se le enseñaba algún oficio y el amor por los mismos. Algo que es importante señalar es que se les inculcaba un gran sentido de la familia y del grupo humano; el pensamiento claro y preciso de los padres y maestros y la comprobación de que los conocimientos en la práctica eran verdaderos y funcionaban le daba al aprendizaje un sentido más real por lo que los niños y jóvenes aprendían con gusto.

El método de enseñanza y las metodologías didácticas utilizadas (consejo, convencimiento, persuasión, canto, música, imágenes, dramatizaciones,

⁶⁰ Este pueblo azteca dominó la región de México desde el año 1376 hasta la conquista española de México ocurrida en 1520.

⁶¹ Forma de organización social de los grupos emparentados (tribu). Cada calpulli tenía dios propio, un templo, tierras y gobierno (ellos mismos elegían a sus representantes para integrar el Consejo Supremo).

simulacros de guerra, actividades al aire libre, entre otros), proporcionaban al niño y al joven la seguridad y certidumbre.

Los aztecas pensaban que la educación era un bien valioso para que niños y jóvenes conocieran su medio ambiente y pudieran cumplir un papel en la sociedad. El maestro era admirado, y como los padres, era considerado un modelo a seguir, por lo que para garantizar el éxito éste debía ser congruente con su forma de comportarse.

La estructura y organización social de nuestros antepasados muestran la grandeza y congruencia de sus sistemas con el modelo educativo. La educación estaba dirigida a los niños y jóvenes, desde los inicios de su vida se aprendían los conocimientos que les permitirían más tarde desempeñar una función según el lugar que ocuparan en la sociedad. La educación por tanto tenía la finalidad de servir a la sociedad (tal es el hecho que la propiedad de la tierra era comunal) y no para beneficiar económicamente a un grupo en particular.

Es así que en la época prehispánica, cada cultura formó a las nuevas generaciones en función de su propia organización social, de los conocimientos acumulados de la época y del futuro que querían construir. Los rasgos comunes correspondieron a los de la civilización mesoamericana y se diferenciaron por regiones, grupos y rasgos dominantes en cada una de las culturas existentes.

La armonía y el orden establecido que predominó por más de cien años, se alteró violentamente con la irrupción de los conquistadores a tierras mexicas.

2.1.2. Educación en la Colonia

La conquista del Valle de México, no sólo fue producto de la supremacía técnica y militar, sino de una consolidación ideológica y religiosa del dominio español. El encuentro de los dos mundos (Europa y América) produjo la era de la gran evangelización en América Latina y la "conversión" al catolicismo de parte de los pueblos indígenas. El ideal de la conquista era ganar almas para compensar las ánimas perdidas en Europa con motivo de las luchas de la Reforma religiosa.

La concesión que obligó a España a evangelizar a los naturales del Nuevo Mundo fue conocida como los "títulos justos". La enseñanza a los nativos de la religión y de buenas costumbres era la condición que justificaba la concesión a la monarquía española de los territorios occidentales. Así, la educación indígena estaba ligada al derecho de España de dominar las nuevas tierras, porque debido a esa tarea evangelizadora ostentaban los "justos títulos" a las posesiones americanas.

El 30 de abril de 1523, tres frailes franciscanos de origen flamenco, fray Juan de Tecto, fray Juan de Aora y fray Pedro de Mura, mejor conocido como fray Pedro de Gante, arribaron a Veracruz y se establecieron por primera vez en Texcoco.

Fray Pedro de Gante uno de los misioneros más notables de México durante el siglo XVI, época de oro de las misiones franciscanas en América, fue elegido por fray Juan Glapión catedrático de la Universidad de París para formar parte de la primera misión que se organizó hacia la Nueva España.

Este connotado fraile fundó en Texcoco⁶² la primera escuela y desarrolló una gran labor pedagógica didáctica y catequizante de los pueblos indígenas; aprendió el náhuatl y escribió el primer catecismo en esta lengua, les enseñó a leer, escribir, cantar y tocar instrumentos musicales.

Aunque la educación era dirigida principalmente a los niños para educarlos cristianamente, se muestran algunos indicios de que ya existía una preocupación por educar a los adultos⁶³ y a las niñas.⁶⁴

Poco después de la llegada de los doce franciscanos⁶⁵ en 1524, y una vez establecido el convento de San Francisco en México, Pedro de Gante se trasladó a esta ciudad en donde, ya con más experiencia, estableció una escuela (primaria), con el objeto de instruir en la fe cristiana a los niños más sobresalientes de la sociedad indígena, y formar con ellos un grupo misionero que a su vez enseñaran a otros. Además de la enseñanza de la lectura y escritura, poco después añadiría un objetivo más a su escuela: la enseñanza de artes manuales, para que los indígenas aprendieran un oficio (pintura, cantería, carpintería, sastrería, costura, bordados, laudería, herrería, albañilería, zapatería entre otros), abriéndoles las puertas a las artesanías y luchando por desterrar la ignominia de la servidumbre.

El proyecto educativo de los franciscanos tenía como objetivo central contribuir a la reorganización social de los pueblos indios, asegurando su autosuficiencia económica, además de su autonomía social y política.

Otra vertiente del modelo educativo fue la de dirigir sus esfuerzos para educar a los nobles; fundó el colegio de Santa Cruz Tlatelolco, su principal promotor fray Juan de Zumárraga quien recibió grandes críticas por parte de los españoles, al proponer que se formara un clero indígena que se hiciera cargo de la conducción de su proyecto de sociedad junto con ellos, que sirvieran de promotores y reproductores de su empresa de renovación cristiana.

⁶² Actualmente, aquella primera escuela de América Latina se ubica a un costado de la Iglesia Catedral de Texcoco. Sobre la puerta principal se puede observar esculpido un abecedario en el antiguo castellano, una característica de las letras, es que no están acomodadas en orden alfabético que conocemos, la razón es que quienes las colocaron fueron aborígenes texcocanos que no hablaban castellano. Anécdota peculiar que me parece importante comentar.

⁶³ Una de las estrategias empleadas para la conquista espiritual fue en evangelizar a los caciques indígenas dando a conocer la religión cristiana y la segunda en el bautizo masivo de los naturales.

⁶⁴ En 1527, el mismo Gante funda aquí la primera escuela para niñas (capilla de enseñanza).

⁶⁵ Con el desarrollo de la evangelización fueron llegando distintas órdenes religiosas, además de los franciscanos vinieron los dominicos, agustinos, los juaninos, hipólitos y antoninos, que eran órdenes hospitalarias y se encargaron de crear instituciones de asistencia para enfermos sin recursos.

Durante algún tiempo dio excelentes resultados, formando un magnífico elenco de profesores franciscanos-indios -dotados- que adquirieron la cultura europea y clásica, por desgracia debido a los ataques recibidos por los españoles, decayó el interés y reducido a simple escuela, languideció hasta finales del siglo XVIII.

El III concilio Mexicano prohibió la ordenación de los indios como sacerdotes, esto sirvió para desanimar los esfuerzos para promover estudios avanzados para los indígenas, ya que estaba reservada para españoles. Sin embargo en cédula real de 1697, repetida en 1725, se revocó esta restricción, declarando que los indígenas podrían recibir las órdenes sagradas y deberían ser tratados igual que los demás.

La década de 1760 a 1770 fue un tiempo de cambios abruptos en la política virreinal, tras la expulsión de los aproximadamente 400 jesuitas (criollos en su mayoría), se culmina la obra misionera; los frailes ya no se encargarían de la educación, ahora se ocuparían de ella los maestros laicos.

En la época colonial, el proyecto de educación en sus inicios estuvo destinado a los indígenas pero a medida que el tiempo avanzó se fue desplazando hacia los criollos. La educación para los indígenas fue perdiendo importancia y se les excluyó de los niveles superiores, ganando terreno los criollos quien por sus posibilidades económicas asistieron a las escuelas de educación superior⁶⁶, de tal suerte que en el siglo XVIII habían generado una conciencia de clase; que años después cimentarían las bases formativas que dieron origen al México Independiente.

Los trescientos años de colonización española, crearon un panorama social de explotación y marginación, la distribución de los beneficios económico-sociales, correspondía a los españoles en primer término, la enseñanza estaba vinculada al propósito afianzador del poder económico de la monarquía colonizadora. La esclavitud se propagó rápidamente, los indios eran sometidos al despotismo explotador, para extraer las riquezas naturales del territorio y enviarlas a la Colonia⁶⁷.

⁶⁶ El Colegio de Mayor de Santa María de todos los Santos se distinguía entre los demás, por el carácter riguroso y elitista de sus programas académicos y de la selección de sus alumnos. El ejercicio docente de los sacerdotes responsables reflejaba una fuerte influencia de las tendencias aristocratizantes de la orden de la compañía de Jesús. A partir de la fundación de este colegio en 1573, los jesuitas se habían encargado de la educación de los representantes de las clases altas, fomentando en ella los principios fundamentales de la dominación económica y social. Cuotas elevadas y estricto control en las inscripciones fueron requisitos básicos para conseguir una alta calidad académica en las escuelas. Los egresados de instituciones jesuitas eran garantía de eficacia y habilidad en el ejercicio de las funciones más delicadas en el poder. Cfr. ROBLES, Martha. Educación y Sociedad en la Historia de México. Ed. Siglo XXI, 13ª edic. México, 1993, p. 17.

⁶⁷ Ibid, p. 18 y 19.

La importancia de la educación y la instrucción para la sociedad se fue haciendo cada vez más evidente, se pensaba que la ignorancia del pueblo favorecía la explotación colonial de España. La libertad política y el avance económico de la sociedad solo se lograrían a través de un sistema educativo para todos. Por lo tanto y, como señala Federico Martín Maglio "Un pueblo inculto es más fácil de dominar.

2.1.3. Educación en el periodo de Independencia

Una vez consumada la independencia de México, se inició un largo camino de la construcción de un estado nacional moderno y soberano. En cuatro décadas el país perdió la mitad de su territorio (California, Nevada, Arizona, Nuevo México, y, desde 1936, Texas), sufrió la invasión armada de Estados Unidos de Norteamérica y de Francia, dejando al país en condiciones poco favorables.

Igualdad y Libertad para todos, protección a la propiedad privada y el derecho al trabajo fueron ideales heredados de la influencia francesa que fortalecerían al país. Si bien la independencia de México podría verse como la toma de conciencia política de los grupos de intelectuales y personas educadas, que participaron en la lucha, la idea de desarrollo económico social, en México, surgió de las contradicciones sociales e ideológicas que dividían al país⁶⁸.

Liberales y conservadores coincidían en que la educación era fundamental, pero sus profundas diferencias político-ideológicas y los conflictos con el exterior dificultaron la construcción del Estado y con ello, la definición de las políticas educativas. La nación liberada de la Colonia española, tenía el compromiso de desarrollar un país desintegrado: cultural, social y económicamente disimil.

Los liberales de las primeras décadas del México independiente propusieron la libertad de enseñanza con el objetivo de acabar con el monopolio eclesiástico, sobre la educación; surgen para cumplir este propósito, en el imperio de Agustín de Iturbide, las escuelas lancasterianas⁶⁹, las cuales tenían la finalidad de desarrollar un sentido comunitario y una conciencia popular a favor del movimiento de independencia. Este proyecto no dio los frutos esperados debido a que la educación siguió siendo privativa y la iglesia siguió monopolizando las mejores escuelas.

⁶⁸ Ibid, p. 25.

⁶⁹ Al término de la Colonia, y con la Independencia, los intentos por modificar la educación fueron muchos. desde 1822 se comenzaron a fundar en el país escuelas de corte lancasteriano, que impartían la educación junto con las escuelas eclesiásticas y con las escuelas privadas. Las escuelas privadas y Lancasterianas fueron las primeras que intentaron darle a la educación un sentido más alejado de la iglesia; aunque se impartían materias como moral y religión, lo importante es que en general no eran sacerdotes quienes se hacían cargo de la docencia. Durante los primeros años de la República se intentó legislar en materia de educación, sólo que no fue posible llevar a cabo una reforma de manera drástica debido a la gran inestabilidad en el país.

Con el primer presidente de México, Guadalupe Victoria (1824-1829) se promulga la constitución Sistema de Gobierno Federal, lo cual marca un sendero diferente en la vida política del país, en el ejercicio del poder y la difusión popular de la información social y política. La influencia extranjera y las diversas opiniones que se generaron fueron determinantes para que se iniciaran liderazgos para el movimiento de Reforma.

Se inicia un periodo de resurgimiento, Lucas Alamán, realizó un plan de educación popular en el que proponía la enseñanza elemental como base para alcanzar la libertad y la igualdad política y social. En cuanto al nivel de educación superior, se consideró renovar y someter a una revisión rigurosa y una selección de contenidos de enseñanza, que se orientara a satisfacer las necesidades populares.

Los problemas nacionales cada día se hacían más agudos, las condiciones de vida cambiaron, en los centros urbanos se originó un crecimiento industrial y comercial de la artesanía y de los procesos de cambio ideológicos y culturales; con Valentín Gómez Farías, en la vicepresidencia de la República se determina que el estado asumiría la responsabilidad de la educación; la coordinación de todos los sectores de la enseñanza desde la primaria, correspondería a la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, quien buscaría cumplir con el objetivo de brindar una educación nacional para que México contara con personas capacitadas para el trabajo y la participación en la vida socio-política.

El nuevo planteamiento nacional ocasionó una profunda inestabilidad, que impidió que la acción educativa del Estado se ampliara; se excluyó completamente a los sectores eclesiásticos de la educación y a la Real y Pontificia Universidad de la actividad de docencia que venía realizando y de investigación en la que intervenían eclesiásticos, científicos y catedráticos civiles.

Las acciones anteriores provocaron grandes diferencias entre los beneficios educativos que recibían algunos estados con respecto a otros. Para tratar de solventar estos problemas, los decretos de Gómez Farías, facultaban a todos aquellos que desearan instalar una escuela; se promovió la fundación de escuelas normales para formar a los futuros maestros que se encargarían de la instrucción cívica y política, que permitiera lograr cierta homogeneidad en sus habitantes; además, se establecen las primeras escuelas nocturnas para adultos.

Sin embargo, estas medidas se encontraron con grandes dificultades, tanto del magisterio como de los intelectuales de la época, así mismo del clero, grupos centralistas y conservadores que oponían franca resistencia a modificar los sistemas educativos tradicionales.

Con la pugna que se estableció entre Gómez Farías y Santa Anna por las ideas hegemónicas y de monopolio de este último, se fue favoreciendo la intervención extranjera, lo que obligó a los liberales a propiciar un cambio de gobierno.

Después de una serie de luchas internas por estas diferentes corrientes de pensamiento, en 1867 tras la victoria definitiva de Juárez, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública, en la que se establecía:

- a) La educación primaria para los pobres gratuita y obligatoria;
- b) unificación educativa;
- c) se excluía del plan de estudios toda enseñanza religiosa;
- d) y se incorporaba la enseñanza de la moral.

La libertad de enseñanza garantizada en la constitución, encontraba sus límites en el laicismo obligatorio de los establecimientos oficiales. La ley del 67 también contenía disposiciones para la educación secundaria, entre las cuales destaca la creación, bajo los principios del positivismo, de la Escuela de Estudios Preparatorios, la cual habría de dar una base homogénea a la educación profesional.

Los liberales luchaban por el poder político y económico para lo cual el positivismo sirvió de base para fundamentar la visión del mundo, con la ayuda de la ciencia se pretendía superar los rasgos de la práctica educativa ejercida en la colonia.

Los liberales y sectores medios que accedieron al poder se alejaron cada vez más de las demandas democráticas. Con el triunfo de los liberales los planteamientos educativos se fundamentaron en el positivismo buscando el desarrollo de la enseñanza técnica, por lo que se dio prioridad a la educación superior, lo cual relegó la acción educativa del pueblo; ejemplo de ello es que en 1887 solo existían diez escuelas nocturnas para medio millón de habitantes⁷⁰.

En general, durante el siglo XIX, el apoyo de la educación de adultos campesinos e indígenas fue nulo; y en cuanto a los obreros, la oferta educativa fue muy reducida⁷¹. En ese momento había alrededor de un total de cuatro millones ochocientos mil adultos; es decir, el porcentaje abarcaba 99.38% del total, apenas 0.6% estaban alfabetizados⁷².

La situación del Estado era tan débil que no podía atender la demanda de educación primaria, es hasta los primeros años de la época postrevolucionaria que cobra una relativa importancia.

⁷⁰ AGUILAR RAMÍREZ, Miriam. Breve Recorrido Histórico de la Alfabetización de Adultos. Tesina: Propuesta metodológica para la realización de la Investigación Evaluativo de Curso de Capacitación para Alfabetizadores Grupales del INEA Azcapotzalco. UNAM, México, 1986, p. 7.

⁷¹ Ibid, p. 7.

⁷² MARTÍNEZ J., A. La Educación primaria en la formación Social Mexicana 1875 - 1965, México. UAM Xochimilco, 1996.

2.1.4. Educación en el Porfiriato

El gobierno de Porfirio Díaz (1877-1911) se concentró en la primera parte de su administración, a buscar mecanismos que sacaran al país del atraso y miseria que había vivido durante más de cincuenta años.

Su gobierno, que se prolongó durante treinta y cinco años, se caracterizó como centralista y extranjerizante; promovió la industrialización fundada en su inclusión en la economía mundial por medio de la exportación y la extracción del petróleo. La producción minero-metalúrgica tuvo un gran desarrollo, y el capital se orientó al sector manufacturero principalmente.

Con lo anterior, se vislumbraba un país próspero, pero la realidad era que sólo algunas ciudades fueron provistas de infraestructura y servicios, dejando fuera a la mayoría, enfatizando así las tendencias semif feudales que sobrevivían en el país desde la colonia.

La educación, aunque valorada, sólo tuvo escasamente algunos logros en el Distrito Federal que, obviamente no repercutieron en la mayor parte del país. Joaquín Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción (1882-1901); diseñó un sistema nacional de educación que sólo pudo aplicarse en el DF y los territorios federales promovió, además, la fundación de cuatro escuelas normales, una de ellas con carácter federal y nacional, que se sumaron a por lo menos otras cuatro en distintos estados.

En 1888 se promulgó una Ley de Instrucción Obligatoria, con el objetivo de lograr que los ordenamientos se aplicaran en otros estados y conseguir la unificación educativa nacional; (1882-1901). Su intención era que el Estado educara con una idea civilizadora y democrática al mayor número de ciudadanos, para lo cual convocó a dos Congresos de Instrucción (1889 y 1901) a pedagogos, maestros, intelectuales y autoridades para que contribuyeran a definir el proyecto estatal de educación pública, pero la falta de recursos locales y nacionales dificultaron el desarrollo de estas acciones. La orientación política y social de la enseñanza en la época porfiriana fue impregnada de una doctrina positivista y de propósitos de socialización.

Baranda anunciaba en 1887, refiriéndose a la obligación del Estado de proporcionarla, que el "primero de esos deberes es educar al pueblo y, por esto, sin olvidar la educación preparatoria y la profesional, que ha recibido el impulso que demanda la civilización actual, el Ejecutivo se ha ocupado de preferencia de la instrucción primaria, porque prepara el mayor número de ciudadanos. Sin embargo, la ideología positivista se fue imponiendo en la instrucción pública y se optó por formar una élite ilustrada y la educación descuidó a las masas.

La llegada de Justo Sierra a la Subsecretaría de Instrucción Pública (1901-1905), signó un segundo momento en la educación del porfiriato. Promovió la reforma

integral de la educación mexicana, se preocupó por organizar la educación nacional, expandirla a todos los sectores y elevar los niveles de escolaridad.

Justo Sierra tenía la convicción de que con hombres bien preparados se hace posible el gobierno y el progreso de las naciones; de ahí que el carácter que imprime a la educación institucionalizada sea social y la orienta a crear hombres dignos y críticos capaces de transformar su realidad.

Para esto, el presupuesto destinado aumentó, las escuelas primarias se duplicaron, las asignaciones federales se destinaban casi en su totalidad al DF. y a los territorios federales, lo que promovió un desarrollo inequitativo entre regiones y entre centros urbanos y rurales, que se sostiene hasta nuestros días. Las escuelas rurales no presentaban mucha diferencia con las que se tienen actualmente, se encontraban en pésimas condiciones y con maestros poco capacitados y mal pagados.

En realidad eran pocos los que asistían a las escuelas, por lo cual el problema del analfabetismo se sumaba al de años atrás, originando que, las cifras se incrementaran notablemente; para responder ha estas deficiencias, surgieron escuelas suplementarias y complementarias⁷³ dirigidas a adultos que carecían de estudios elementales o querían concluir sus estudios primarios, además se consideró en estas tareas educativas a las mujeres alfabetas para que se hicieran cargo de una persona para enseñarle a leer y escribir.

Para 1910, el Censo Nacional registró una población de 15.2 millones de habitantes en la República Mexicana. Más del 80% de la población total, esto es 12 millones de mexicanos, eran analfabetas⁷⁴.

Las propuestas de Justo Sierra de reestructuración se caracterizaron por una actividad de gran amplitud e intensidad aunque los logros no llegaron a satisfacer las expectativas nacionalistas, las escuelas sobrevivían raquíticamente, pocos accedían a las escuelas a pesar de ser gratuitas; por otro lado, los hijos de ricos preferían estudiar en el extranjero o en escuelas privadas, la educación primaria solo llegó a las ciudades importantes, atendiendo principalmente a una porción de las clases medias urbanas y semiurbanas; el gobierno mostraba una fuerte insuficiencia para proveer de empleo, la miseria, el hambre; y la explotación de que eran objeto los mexicanos bajo ese régimen no les permitía que cambiaran sus precarias condiciones de vida, lo que afloró en las masas fue el cansancio de una dictadura que no resolvía sus problemas; al descontento y repudio le siguieron los reclamos, de diferentes grupos armados, dando lugar a la lucha revolucionaria antiporfirista.

A pesar de que la educación de masas, en la práctica no pudo llevarse a cabo, no se puede negar que se tuvieron algunos aciertos como es la fundación de la

⁷³ Cfr. ZORAIDA VAZQUEZ, op cit. p.108.

⁷⁴ ROBLES, op.cit. p. 75.

Escuela Nacional Preparatoria por Gabino Barreda y la obra educativa de Justo Sierra⁷⁵.

2.1.5. Educación en la Revolución Mexicana

Durante la Revolución Mexicana, la educación tuvo un precario desarrollo. Sin embargo, la política educativa consideró que para recuperarse de los estragos que había dejado la lucha y como un intento de establecer un orden por el caos vivido, se debía hacer llegar la educación a muy diferentes grupos sociales (rurales, indígenas, obreros), que carecían de ella; por intentar reorganizar el sistema educativo urbano (secundaria y superior) con nuevas finalidades, e impulsar de manera decidida la educación técnica.⁷⁶

Gregorio Torres Quintero partía de la idea de que el estado como representante de la sociedad debería defender a la niñez de la ignorancia, porque ésta es el obstáculo de todo progreso. La educación popular era universalmente reconocida como el instrumento único que podía conducir al progreso del país.

La manera era a través de multiplicar los planteles educativos y haciendo obligatoria, gratuita y laica la enseñanza elemental. Las escuelas gratuitas abren sus puertas a todos los pobres, y ricos; la escuela laica abre sus puertas a los niños de todos los cultos, y para ello el legislador ha excluido de la enseñanza toda instrucción religiosa y no ha autorizado más que la instrucción moral universal, independiente de toda religión positiva. La enseñanza obligatoria, en fin, crea de manera eficaz la conciencia cívica y política del pueblo⁷⁷.

En los años del conflicto armado las autoridades no acertaron a organizar planes de desarrollo para la educación pública, capaces de expresar las demandas populares y las necesidades nacionales⁷⁸. El empeño de los revolucionarios era el de transformar a México en una sociedad moderna a través de la educación.

Francisco I. Madero, en su gobierno, ofrecía ciertas garantías para el mejoramiento de vida de los campesinos, pero el hecho de conservar la propiedad

⁷⁵ En 1910, Sierra habla de coronar sus ideales educativos con la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios y de la Universidad Nacional de México. La iniciativa se presentó el 3 de mayo y el decreto se publicó el 26 del mismo mes. Las dos nuevas instituciones debían "hacer entrar a México entre los pueblos que trabajan constantemente por la elaboración del progreso intelectual". Debían ser vínculo con lo universal sin perder de vista el desarrollo máximo de lo nacional, puesto que tanto la escuela de Altos estudios como la Universidad Nacional ser la expresión Nacional que vinculara al país con el mundo para hacer de México uno de "los pueblos que trabajan constantemente por la elaboración del progreso internacional" ZORAIDA VÁZQUEZ, Josefina. Nacionalismo y Educación en México. El Colegio de México 1979, Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie 9, p. 103 y 104.

⁷⁶ GUEVARA NIEBLA, Gilberto y DE LEONARDO, Patricia. Introducción a la Teoría de la Educación. Ed. Trillas. UAM, 1990, Biblioteca Universitaria Básica, p. 38.

⁷⁷ LARROYO, Francisco. Historia Comparada de la Educación en México. Ed. Porrúa. 17ª edic. México, 1982, p.376 y 377.

⁷⁸ Véase, GUEVARA NIEBLA, op. cit. p. 38.

privada recrudecía más su condición. Las actividades educativas se debilitaban aún en las principales ciudades de la República. Una medida que favoreció medianamente. Por un lado, la democratización de la enseñanza superior y la formación de maestros capacitados para el programa de educación elemental, fueron los cursos que se implantaron en centros de educación superior, pero la falta de una congruencia con la situación actual del país, la carencia de establecimientos y recursos técnicos así como, la poca asistencia del alumnado, truncó su desarrollo.

El 30 de mayo de 1911, Francisco I. Madero promulgó un derecho que autorizaba al Poder Ejecutivo de la Unión para establecer en toda la República escuelas de instrucción rudimentaria, siguiendo en ellas el programa propuesto por Mateos (uno de los representantes del congreso), quien concebía que la educación dirigida a los indios, obreros y campesinos debería reducirse a la lecto-escritura y aritmética básica, pues de lo contrario podría resultar contraproducente al sistema, ya que podría crear en ellos demandas imposibles de satisfacer, llevando a la inestabilidad social. Además la asistencia a estas escuelas no era obligatoria y no se hizo nada por promover el interés de la población, proporcionándoles educación sólo a unos cuantos que la solicitaron⁷⁹.

Aunado a la falta de recursos, surgió otro factor determinante para el fracaso de dichas escuelas: la resistencia de los estados a la intervención del gobierno federal en sus asuntos, ya que ésta era la primera ocasión en que el gobierno intervenía, y fue tal la oposición que, en 1918, se retornó el manejo educativo a las municipalidades⁸⁰.

Las cifras muestran un alto porcentaje, 84%, de población analfabeta, de la cual la mayoría se encontraba en el campo; el analfabetismo urbano también era elevado, 50%, situación que se venía arrastrando desde el régimen anterior y que continuaría siendo una pesada carga para éste⁸¹.

Por lo tanto es un hecho que los planes alfabetizadores gubernamentales, no tuvieron el éxito deseado, por la incongruencia y desarticulación que presentaban estas escuelas rudimentarias con las necesidades sociales.

Una nueva etapa se inició para México el 5 de febrero con la Constitución de 1917, la cual expresó en lo fundamental el credo liberal de 1857; "la revolución había tenido un aire predominantemente liberal y por ello era natural, el empeño en volver a la vigencia de la Constitución de 1857"⁸². Se enfatizaron en el artículo 3° los siguientes principios:

- Que la enseñanza era libre, pero establecía que debía ser laica;

⁷⁹ Véase, AGUILAR RAMIREZ, op cit, p. 8.

⁸⁰ Ibid, p. 8.

⁸¹ Ibid, p. 9.

⁸² ZORAIDA VAZQUEZ, op cit, p. 109.

- En los establecimientos oficiales tenía que impartirse gratuitamente;
- Se prohibía a clérigos, religiosos y religiosas tener escuelas o impartir enseñanzas.

El nuevo Estado tenía mayores facultades educativas otorgadas por la Constitución Política; la educación se concebía como la base para lograr un nacionalismo político, social y cultural. Algunos gobernadores revolucionarios impulsaron acciones educativas que estaban encaminadas a favorecer a la población rural marginada.

La enseñanza técnica se incluyó en la educación superior con el objetivo de reconstruir el país; surge así, la Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, se impulsa la Escuela Nacional de Altos Estudios, y fundaron nuevas facultades como la de Química y Comercio.

Al ocupar la presidencia Álvaro Obregón (1920-1928), surgen instituciones como la SEP 1921, para beneficiar a los grupos populares que esperaban los favores de una revolución consumada en la justicia social. Una nueva década se iniciaba en México en medio de la inestabilidad política y la desintegración económica.

La indefinición de un programa revolucionario nacional provocaba situaciones de desconcierto en la población rural principalmente. Es así que en esta administración se comienza a definir un programa para vincular las necesidades de producción con la correspondiente distribución y contenido de los servicios educativos, que cubrieran los distintos niveles de enseñanza, que demandaban la diversidad de grupos heterogéneos que conformaban la sociedad mexicana, de tal suerte que se pudiera transformar la estructura tradicional de explotación, a partir de una visión integral del sistema educativo.

Una vez que la paz comenzó a consolidarse en el ámbito nacional, los intelectuales y personajes políticos que se encontraban en el extranjero, debido a sus diferencias con los gobiernos anteriores, se fueron integrando a las oficinas públicas con la intención de participar en las actividades oficiales, guiados por un espíritu revolucionario. Entre estos personajes se encontraba José Vasconcelos, que había expatriado debido al triunfo militar y político de Venustiano Carranza⁸³. Vasconcelos inició una ardua labor educativa, con una concepción impregnada de un humanismo y orientada por su convicción de unificar la heterogénea y dispersa población, mediante un nacionalismo que integrase las herencias indígenas e hispánicas de los mexicanos.

El 20 de julio de 1921 se decretó la Secretaría de Educación Pública, sustituyendo a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes que tuvo una existencia de 12 años, la vieja secretaría cambió el concepto de instrucción, esta posición estuvo modificada por iniciativa de José Vasconcelos, quien para 1921 fue nombrado

⁸³ ROBLES, op cit, p. 91.

rector de la Universidad Nacional Autónoma de México por el presidente Adolfo de la Huerta⁸⁴. En su discurso de toma de posesión como rector afirmó:

“Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, a favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productiva de cada mano que trabaja, de cada cerebro que piensa. Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito. Tomemos al campesino bajo nuestra guarda y enseñémosle a centuplicar el monto de su producción mediante el empleo de mejores útiles y de mejores métodos. Esto es más importante que distraerlos en la conjugación de los verbos, pues la cultura es fruto natural del desarrollo económico”⁸⁵.

Por lo tanto, para cumplir con esta ambiciosa finalidad, realizó una fuerte campaña alfabetizadora, invitando a todos aquellos que ya hubieran cursado el tercero de primaria, para formar el cuerpo de profesores honorarios de educación elemental, creó la Escuela de la Casa del Obrero y abrió dos escuelas nocturnas que dependían de la Universidad Nacional, colocó 500 tiendas de campaña en lugares estratégicos como plazas, jardines y barrios populares; en 1923 se crearon más escuelas nocturnas que trabajaron en las escuelas primarias para niños.

Sus ideas unitarias de pedagogía social se extienden hasta las comunidades campesinas e indígenas para combatir el analfabetismo (de niños y adultos); creando la Escuela Rural Mexicana, siendo complemento de éstas, las misiones culturales, las cuales tenían como función primordial, realizar acciones educativas, culturales y de capacitación en el trabajo, enfocando sus programas a adultos.

La Secretaría de Educación Pública estaba conformada por tres departamentos. El escolar, el de bibliotecas y el de Bellas Artes. Más tarde se agregó el Departamento Escolar y de Cultura Indígena, del cual dependían los maestros llamados “misioneros” que tenían dentro de sus funciones: localizar grupos indígenas, estudiar las condiciones socioeconómicas de las regiones donde habitaban, enseñar a leer y escribir tanto a los niños como a los adultos, incluyendo además, lecciones de economía y organización social.

En sus inicios la actividad de la SEP se caracterizó por una intensa y amplia actividad: en 1921, el número de maestros de educación primaria aumentó de 9,560 en 1919 a 25,312 es decir se registró un aumento del 164.7%, existían 35 escuelas preparatorias, 12 de abogados, siete de médicos alópatas, una de médicos homeópatas, cuatro de profesores de obstetricia, una de dentistas, seis de ingenieros; cinco de farmacéuticos; 36 de profesores normalistas; tres de enfermeras; dos de notarios, diez de bellas artes y siete de clérigos⁸⁶.

⁸⁴ SOLANA, Fernando, et. al. Historia de la Educación Pública en México, tomo 1, p. 158 y 159.

⁸⁵ Ibid, p. 158 y 159.

⁸⁶ Ibid, p. 162.

El proceso de purificación y redención del pueblo de México avanzaba por las vías de la instrucción popular; tan ardua tarea exigía la utilización de procedimientos que incluían la preparación de la población analfabeta para recibir a la los maestros y “misioneros” como representantes de un ejército redentor, cuyas metas eran luchar contra la ignorancia y la crueldad. Igual esfuerzo significaba la empresa formativa de personal entrenado y capacitado para realizar la tarea educativa; en un país de analfabetos no eran suficientes las ambiciones y el estímulo de las autoridades para educar las masas se requería, además, de una sistemática y progresiva administración y distribución de recursos humanos, materiales y financieros⁸⁷.

Las ideas pedagógicas de Vasconcelos pretendían que las clases marginadas se convirtieran en grupos de individuos productivos y creadores. Con estos principios impulsó la alfabetización, la escuela rural, la instalación de bibliotecas, la edición de libros de texto gratuitos, los desayunos escolares, las bellas artes y el intercambio cultural con el exterior. De la atención que brindó a los sectores marginados y excluidos económica y culturalmente, se obtuvieron grandes logros, que posteriormente se vieron coartados por la situación de inestabilidad y desequilibrio que reinaba en México, las disputas generadas por sus acciones educativas, lo orillaron a renunciar al Ministerio de Educación y de esta manera a darle conclusión a la tarea educativa que venía desarrollando.

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) se reformaron algunos de los proyectos de Vasconcelos, manteniéndose las ideas originales de la enseñanza de las escuelas rurales por medio de las misiones culturales.

Con el establecimiento de un programa de desarrollo económico se optó por la industrialización como una vía para abordar la heterogénea problemática nacional. El gasto dedicado a la educación fue del 11.4%, para responder de manera satisfactoria a las demandas populares.

La educación adquirió un sentido técnico y la alfabetización se consideraba necesaria para habilitar a la población al sistema productivo y responder a los requerimientos del sistema capitalista.

Con el objeto de ampliar las oportunidades educativas de los jóvenes, se creó la Escuela Secundaria dependiente de la SEP, para atender el nivel secundario, que aseguraría la continuidad de los estudios de quienes estudiaban la primaria. Con Narciso Bassols, como secretario de la SEP, se estrecharon más los vínculos entre la escuela y el sistema productivo.

La escuela Normal de Maestros fue reorganizada por el pedagogo Lauro Aguirre quien la convirtió en un centro profesional que graduaría maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros primarios y maestros técnicos⁸⁸.

⁸⁷ ROBLES, op cit, p. 101 y 102.

⁸⁸ Véase, ZORAIDA VAZQUEZ, op cit, p. 159 y 160.

El "Maximato" como se dio en llamar este periodo, marcó determinadamente una diferencia en la educación de los campesinos alfabetizados y de la clase media que se encargaría de educar a éstos contribuyendo, así mismo, al desarrollo económico del país.

Los ideales de Vasconcelos de redimir al país por medio del estímulo cultural y fundar una nueva civilización que sacara a la población de marginalidad se diluyó por completo.

2.1.6. Educación Socialista

En el periodo de Lázaro Cárdenas (1934-1940), se lanzó un proyecto de reformas sociales de gran alcance, que aspiraba a integrar a México como una nación moderna, basada en una alianza entre la burocracia política gobernante y las masas trabajadoras del país. La educación socialista fue uno de los emblemas de su propaganda política.

En 1934, lanza una reforma educativa radical que se inició con la aprobación de la llamada Ley de la Educación Socialista, que incluyó la creación o reestructuración de una serie de instituciones de educación técnica y popular abocadas a la formación de especialistas que respondieran a las necesidades, específicas de desarrollo.⁸⁹

En realidad Cárdenas había postulado una política explícita, en la que se afirmaba que los beneficios de la educación debían recaer en las masas trabajadoras, y en esta intención se concibieron los proyectos del Instituto Nacional de Estudios Superiores para Trabajadores (INEST) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), mediante los cuales se habría la puerta de la educación superior a los trabajadores y sus hijos. Muy pronto, sin embargo, se revelarían los límites de este proceso⁹⁰.

Cárdenas confirió a la educación un papel decisivo en el cumplimiento de la política gubernamental. Para tal efecto, el artículo 3° Constitucional señaló los siguientes postulados:

- a) La educación será monopolio del estado;
- b) no será laica en el sentido de ser neutral, sino socialista;
- c) se excluirá toda doctrina religiosa y
- d) será obligatoria en todos los estados.

Otra medida importante es que incrementó los recursos financieros y los apoyos destinados a la educación. Concedió gran importancia a los maestros y escuelas,

⁸⁹ Véase, GUEVARA NIEBLA, op cit, p. 40.

⁹⁰ Véase, Ibid, p. 41.

ya que ellos serían los agentes de cambio y guías de las organizaciones populares en la lucha por una sociedad más justa, democrática y autónoma.

Reestructurada la SEP, organizó campañas que sirvieron para ampliar los horizontes de las comunidades y hacerlas partícipes de los problemas sociales. La tendencia que imperó por más de una década era la de dar prioridad a las distintas modalidades de la educación rural, que fue parte medular de la política educativa posrevolucionaria.

La escuela primaria, la publicación de libros, folletos, material didáctico y las bibliotecas populares, volvieron a ser preocupación constante. Los métodos de enseñanza también ocuparon la preocupación del régimen y el Departamento de Psicopedagogía se transformó en 1936 en Instituto Nacional de Pedagogía. La lucha contra el analfabetismo llevó a la necesidad de un Congreso de Educación Popular, en 1937, que organizó ejércitos de cultura popular para cumplir con la tarea⁹¹.

Desde el inicio de su gobierno, mostró una fe en los efectos de la educación sobre las masas campesinas e indígenas, que constituían el porcentaje mayoritario de la población mexicana y eran las principales víctimas del sistema por su ignorancia.

Transformar los saberes y las prácticas de las masas campesinas que les permitieran a niños y adultos mejorar la vida de comunidad, hacer efectivos sus derechos, así como defenderse de los abusos de las autoridades y proteger los bienes nacionales, eran los objetivos democráticos.

El sistema de educación rural tuvo dos componentes básicos: las Escuelas Rurales Federales, que impartían instrucción elemental a niños y adultos, y las Regionales Campesinas, encargadas de formar y capacitar maestros agrícolas. además, la Escuela Nacional de Agricultura y el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y la Escuela Nacional de Maestros, todas ellas impregnadas de una filosofía nacionalista y antiimperialista.

Lombardo Toledano, artífice de la Universidad Obrera junto con otros intelectuales que compartían sus principios socialistas, procuraron brindar una capacitación para facilitar el advenimiento del socialismo; pero se fueron desviando de estos objetivos, hasta privilegiar una educación técnica que permitiera sostener el crecimiento económico, el desarrollo de la industria nacional y además atender la demanda, de los sectores urbanos medios y bajos para recibir educación.

El periodo de Cárdenas significó por tanto un nuevo renacimiento de la educación, impulsó la educación de adultos por considerarla como el medio más eficaz para formar los cuadros técnicos demandados por los avances tecnológicos que eran necesarios para industrializar al país.

⁹¹ Véase, ZORAIDA VAZQUEZ, op cit, p. 181.

Surgen para ese fin las escuelas industriales las cuales son apoyadas por José Manuel Puig C., para precisar los conocimientos que deberían impartirse al estudiantado bajo criterios actualizados con las necesidades de la época.

Los esfuerzos realizados durante su gobierno para eliminar el analfabetismo no dieron los frutos que se esperaban: en 1930, 7 millones de mexicanos mayores de 10 años eran analfabetas; en 1936 con la Campaña de Alfabetización Nacional se implantaron estrategias que reconocían y premiaban a las entidades federativas que alfabetizaran un mayor número de adultos. Los sectores campesino y obrero fueron la prioridad y en 1937 se inició una campaña titulada "Campaña Nacional Proeducación Popular".

2.1.7. La Unidad Nacional

La finalidad de desarrollar económica y socialmente al país por la vía de la justicia social, erradicando la desigualdad entre la población marginada, bajo una concepción socialista, originó varios desacuerdos para quienes veían afectados sus intereses, < una minoría capitalista > que cifraba sus esperanzas en Manuel Ávila Camacho (1940-1946) para impulsar una nueva trayectoria que llevara al país hacia el modernismo.

Esta transición política representó una mutación en el interior mismo del aparato estatal, que traería como consecuencia final el abandono por parte del poder público del proyecto nacional populista y la adopción de un proyecto desarrollista, neoliberal, cuya aplicación significó una reorientación de la vida política nacional⁹².

En el nuevo proyecto, el desarrollo nacional se concebía a través de una vía privilegiada, la industrialización, pero el impulso a la industria ya no se contemplaba como un esfuerzo para integrar una economía popular, en la que las masas trabajadoras tuvieran acceso al consumo de productos industriales, por el contrario, proclamaba una industrialización acelerada del país, que fundamentalmente se cifraba en la contención de las tasas salariales; por otro lado, en el nuevo esquema, la acción económica del Estado dejaba de tener sentido propio y se refuncionalizaba para ponerse al servicio del capital privado⁹³.

La industrialización de los años treinta cobró mayor impulso, en esta fase México experimentó un rápido crecimiento demográfico y transitó hacia la urbanización; los centros urbanos se convirtieron en verdaderos focos de atracción para los residentes de las áreas rurales o semirurales que abandonaban el campo con la esperanza de conseguir mejores ingresos y oportunidades de vida.

La educación popular quedó relegada a segundo plano, lo que determinó el sendero que seguiría en el futuro. El progreso de la industria comercio y servicios marcó una etapa crítica en la historia de México. La masa popular, hundida en la

⁹² Véase, GUEVARA NIEBLA. Op cit, p. 41.

⁹³ Ibid, p. 41.

ignorancia, sería presa fácil del control que ejercía el grupo monopolizador del poder gubernamental.

Para este gobierno, la escuela no podía ser un instrumento de la comunidad campesina o del sindicato, ni las nuevas generaciones debían ser educadas conforme a principios que alentaban los antagonismos sociales.

La educación debía conseguir la unidad y preparar a los jóvenes para acelerar la industrialización. La inestabilidad que se tenía no permitió que se reformara inmediatamente el artículo 3° constitucional, además, llama la atención que en un solo periodo se nombraran tres diferentes secretarios de educación⁹⁴.

Finalmente Jaime Torres Bodet completó el periodo, con él se señala que la educación sería impartida por el Estado en todos los niveles y tipos, pero no tendría el carácter socialista que se le dio en la administración anterior. Su figura destaca en este periodo, ya que no solo integró las tareas de la Secretaría de Educación Pública con un sentido nacional, sino que tuvo que enfrentarse a dos problemas: el alto porcentaje de analfabetismo y la carencia de escuelas y maestros.

El analfabetismo llegó a ser tan preocupante que el 21 de agosto de 1944 se promulgó la Ley de Emergencia para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo y, para 1947, se expidió un decreto que la convirtió en permanente.

Para llevar a cabo esta labor se imprimieron diez millones de cartillas, no sólo en español, sino también en tarahuamara, maya, tarasco, otomí y náhuatl. Se crearon 69 881 centros de enseñanza en los cuales se inscribieron 1 350 575 analfabetas. El éxito fue relativo, pues en 1945 sólo habían aprobado 205 081, pero era tan importante que también se aquilatara la existencia de analfabetos funcionales que, por carecer de material adecuado de lectura, olvidaban leer con los años. Para ayudar a evitar que esto siguiera sucediendo se creó la Biblioteca Enciclopédica Popular.

La carencia que se tenía de maestros y escuelas presentaba una dificultad para la solución de este problema. Se requerían, aproximadamente para cubrir estas necesidades 45 000 aulas y un tanto igual de profesores, aparte de los que se tenían.

Se crearon treinta dos grupos: Treinta de carácter rural y dos de capacitación magisterial, los cuales se establecieron en zonas rurales y en las periferias de las ciudades, para apoyar la campaña de alfabetización.

Torres Bodet planteó la necesidad de conquistar la unidad nacional, para conciliar los antagonismos y la lucha popular. Sus postulados se enfocaron a un

⁹⁴ Luis Sánchez Pontón y Octavio Véjar Vázquez le antecedieron en el cargo de Secretario de Educación Pública. Sus gestiones no fueron lo exitosas que se esperaba.

nacionalismo burgués, con una orientación “desarrollista” dirigida a la búsqueda de mecanismos educativos para capacitar, sobre todo, mano de obra de adultos.

El empeño por continuar con el precepto de “unidad” fue retomado por Manuel Gual Vidal, (durante el sexenio de Miguel Alemán), quien lo entendía como la integración de toda la educación, pero prefirió tareas prácticas con la ambición de utilizarla para impulsar el desarrollo económico y establecer una correspondencia con la acelerada actividad industrial.

Esta mentalidad pragmática, compartida por el presidente Miguel Alemán, dio impulso a la educación urbana, media y superior; relegando la educación rural y primaria que en otros gobiernos se habían contemplado.

Durante el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952) y con la finalidad de que la Campaña Nacional de Alfabetización adquiriera un carácter permanente se creó una nueva dirección dentro de la Secretaría: la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, con la cual se lograron alfabetizar 2 153 516 personas⁹⁵. Se le dio énfasis a la construcción de edificios escolares, la preparación de maestros, y el mejoramiento de métodos pedagógicos.

Se iniciaron los trabajos de construcción de los Institutos Tecnológicos Regionales (1948) y con el fin de extender la enseñanza normal se constituye en 1947 la Dirección General de Enseñanza Normal. La Universidad Nacional se autonomiza de la SEP y se construye la monumental Ciudad Universitaria, El Departamento de Asuntos Indígenas se convirtió en Dirección General de Asuntos Indígenas que se encargaría de promover tareas de educación para indígenas y de procuraduría. Entre 1951 y 1970 se crearon doce centros coordinadores, dotados de personal multidisciplinario para las escuelas bilingües.

En 1949 la UNESCO realizó la Primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos en Elsinor, Dinamarca. Si bien sólo estuvieron 26 países, fue un intento global de intercambio y sistematización de las experiencias realizadas hasta entonces.⁹⁶ Entre otras cosas se abordó el problema del analfabetismo (8.9 millones de personas) que México sufría, por lo que el año siguiente, 1950, se creó el Centro Regional para la Educación Fundamental (CREFAL), en Patzcuáro Michoacán, que tenía la consigna de atender la educación básica.

El gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) enfrentó grandes problemas de inestabilidad, sobre todo en la educación. La molestia de los maestros, el descontento generalizado de la población, el presupuesto insuficiente 8.9 % de la inversión pública.

⁹⁵ Esta cifra se dio en términos globales en el informe de 1952. Cfr. SOLANA, Fernando et al. Historia de la Educación Pública en México. Ed. Fondo de Cultura Económica, 2ª edic. Sección de Obras de Educación y Pedagogía, México, 2001, p. 336.

⁹⁶ Véase, ANDER- EGG, Ezequiel et al. La Educación de Adultos como Organización para el Desarrollo Social. Precisiones Conceptuales e Históricas. Dos Propuestas entre Otras. Ed. Magisterio Río de la Plata, Argentina 1996, p. 14 y 15.

Cabe destacar, que en México se inauguró un seminario patrocinado por el gobierno y la UNESCO, para determinar entre otros aspectos, la extensión de la educación primaria, la formación de los maestros en las Normales, la capacitación de los no titulados, el mejoramiento de los planes de estudio, programas y técnicas didácticas. Su realización obedece prácticamente a que en 1954, se incluía lo educativo en los proyectos de trabajo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Lo anterior propició que se reorganizaran los consejos estatales y municipales que no habían realizado una campaña con buenos resultados. Para esto se convocó a los representantes sindicales de trabajadores, a la banca, el comercio y la industria para formar el Consejo Nacional de Patronatos de Alfabetización, que tuvo como finalidad crear conciencia pública a favor del Servicio Nacional de Alfabetización, obtener fondos para la campaña, fundar centros colectivos, cooperar con la SEP en la alfabetización y castellanización de indígenas, además de otorgar estímulos por méritos en la campaña.

Un proyecto educativo distinto, que habría de dominar de 1942 a 1970, iba a acompañar la política de conciliación nacional del presidente Manuel Ávila Camacho y a continuar con Miguel Alemán (1946-1952) y Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958). Coincidió con un énfasis en la educación urbana para apoyar el proceso de industrialización, con descuido de la rural. En el orden político se procuró alcanzar la estabilidad, institucionalizando la transmisión y el ejercicio del poder; en el económico, establecer la base de una economía mixta, en la que concurrieran el sector público y el privado y, en el social, se pretendía favorecer la formación de las clases medias y una incipiente movilidad⁹⁷.

Se expandió el sistema educativo y la creación de numerosas instituciones para atender a las demandas de la población; principalmente se lanzó la campaña de alfabetización; se formaron varias comisiones para renovar los planes y programas de estudio; se organizó en gran escala la construcción de locales escolares; se estableció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; se promovió la enseñanza técnica.

La política de estos tres periodos presidenciales, se podría decir que fue de incremento, no de un intento de reformas cualitativas.

El discurso que pronunció Adolfo López Mateos (1958-1964), al tomar posesión de la Primera Magistratura del país, el 1° de diciembre de 1958, fue augurio y promesa de las grandes realizaciones educativas que habrían de caracterizar a su gobierno⁹⁸.

⁹⁷ Véase, LATAPÍ SARRE, op cit, p. 28 y 29.

⁹⁸ SOLANA, op cit, p. 360.

Durante su régimen designó a Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación Pública (reconocido por su trabajo en el periodo de Manuel Ávila Camacho); quien inmediatamente mostró su preocupación por revisar los procedimientos seguidos en la lucha de la alfabetización, para fortalecer el sistema educativo mediante la formación técnica y profesional de maestros.

Con la idea de federalizar y unificar la educación, se realizaron las siguientes acciones:

- Se registró un cambio fundamental en la estructura de la Secretaría, se crearon tres Subsecretarías (Subsecretaría General de Coordinación Administrativa; Subsecretaría de Asuntos Culturales y la Subsecretaría de Enseñanza Técnica.
- La constitución de la Comisión encargada de formular un plan de expansión y mejoramiento de la enseñanza primaria “Plan de Once Años”, con cobertura en toda la República.
- La expedición del reglamento de la Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional.
- El impulso dado a la reforma académica de la educación superior.
- Creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- La educación seguirá siendo gratuita y obligatoria.
- Destinada a las áreas rurales, se proyectó el aula rural prefabricada.

Torres Bodet reconoció el trabajo que se había realizado en periodos anteriores (mayor número de escuelas, creación de millares de plazas de maestros y el aumento en el presupuesto asignado a la educación); pero también mostró una gran aflicción por el analfabetismo que hasta esos momentos seguía siendo una preocupación latente, que mas de tres millones de niños no asistieran a la escuela y los que terminaban presentaban un déficit enorme en sus conocimientos.

Mediante el Plan de Once Años⁹⁹ se pretendía elevar la calidad de la educación, adaptando de manera teórica los planes de estudio a las necesidades reales del pueblo y modernizando, en lo posible, los métodos y los procedimientos.

Postuló, por tanto, que proveería a las escuelas de todos los recursos didácticos, en la medida que el erario lo permitiera, y se recurriría a los medios audiovisuales, radio, cinematógrafo y televisión.

De 1960 a 1964, se editaron y distribuyeron 107 155 755 libros y cuadernos de trabajo, así como 494 255 instructivos para maestros; con esta medida se

⁹⁹ Se estimaba que para la realización del Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, habría de erogar una suma de nueve mil millones de pesos según costos y salarios de 1959. Para evitar que el desembolso de una cantidad tan considerable desquiciara la economía nacional, se propuso escalonar el gasto en once años, de donde derivó precisamente el nombre, con el que fue más ampliamente conocido.

pretendía cumplir con lo dispuesto por el artículo 3° Constitucional que establece la gratuidad y obligatoriedad de la educación¹⁰⁰.

Se construyeron más de 21000 aulas, se rehabilitaron las ya existentes; se reacondicionaron y ampliaron las escuelas normales en servicio y crearon los nuevos centros normales regionales, reforzándose además el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Se organizaron 40 centros experimentales de educación para adultos, con capacitación para el trabajo industrial y agrícola, que serían una salida lateral que permitiera la incorporación al trabajo productivo, para aquellos que, por diversas razones, no podían llegar a niveles superiores de educación.

Como una medida que diera resultados más efectivos se crearon promotores bilingües para castellanizar a los indígenas, unidades móviles para atender núcleos pequeños de población, una red de bibliotecas y salas de lectura móviles; de 1958 a 1964 se contaba con 60,754 centros y escuelas de alfabetización, las cuales se estima que lograron un total de un millón y medio de alfabetizados.

El rezago educativo continuó manifestándose, a pesar de que se logró “disminuir” el analfabetismo (se cree que debido al extraordinario crecimiento demográfico las cifras no son tan alentadoras). Las propuestas de este régimen representaron un esfuerzo importante para la educación del país pero algunas, contrariamente a lo esperado, relegaron más el acceso educativo a la mayoría de la población. La Educación de Adultos cumple una función compensatoria y es un medio de ajustarse al cambio que produce el avance técnico y científico. La alfabetización se hace necesaria para que se adquieran las habilidades para escribir y leer; las aptitudes y actitudes, que se requieren para el mercado de trabajo.

2.1.8. Reforma Educativa 1960-1990

En la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), las propuestas educativas fueron semejantes a las del gobierno anterior. Se planteó la necesidad de una reforma educativa, que permitiera acabar con lo obsoleto de las prácticas educativas.

En estos años se instaló con Agustín Yañez como titular de la Secretaría de Educación Pública, la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación (1965); se implantaron algunas medidas para ampliar la cobertura de la educación elemental, abatir sus costos y aliviar la demanda por estudios superiores, el uso experimental de medios masivos de comunicación para la enseñanza primaria, la secundaria y la alfabetización, la creación del Sistema Nacional de Orientación Vocacional y la apertura de nuevas posibilidades de la enseñanza media superior.

Debido a la vertiginosa velocidad del desarrollo del país, el analfabetismo representaba, como en cada sexenio, un lastre que debía ser atendido con

¹⁰⁰ SOLANA, op. cit, p. 362.

urgencia; se asignaron para tal fin, recursos públicos y privados para alfabetizar a los adultos en todas las entidades federativas; se establecieron múltiples centros de alfabetización; se modificaron los métodos; se editaron folletos, se abrieron bibliotecas populares y se aprovechó el uso de la y de la televisión para proseguir la educación extraescolar.

Este trabajo obtuvo reconocimiento en 1965, de la UNESCO, en Therán Irán, durante el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del analfabetismo. Dicho Congreso hizo suya la tesis de México al declarar que:

“Alfabetizar es no sólo enseñar a leer y escribir, sino inculcar nociones básicas de higiene, agricultura, formación profesional y nociones prácticas que permiten a los alfabetizados integrarse mejor a la vida del país; la alfabetización forma parte de la educación general y condiciona el desarrollo económico, en cuyos planes debe insertarse; la alfabetización debe conducir a la educación permanente”¹⁰¹.

La Educación de Adultos para este gobierno es de especial atención, por que a través de alfabetizar se lograría ascender a grados superiores de cultura.

Para 1969, se edificaron 43,944 aulas y se crearon 2,547 plazas promotores bilingües para atender a más de 76 mil niños indígenas: se crearon 7,783 centros de alfabetización de adultos, se transmitieron cursos para 200 estaciones de radio y 15 de televisión; se distribuyeron 4, 500 000 cartillas de alfabetización y un total de 234,817 000 libros de texto y cuadernos de trabajo gratuitos para primaria; además de 2453 ejemplares de Braille para invidentes, así como 225,000 guías de la “Técnica aprender haciendo” para maestros de primaria.

El analfabetismo descendió de 32.13% en 1964 a 23.94% en 1970. Tomando en consideración únicamente la población mayor de 10 años, disminuyó de 33.5% en 1960 a 22.4% en 1970¹⁰².

El año de 1968, en la que se manifiestan conflictos por el modelo económico de desarrollo impuesto, la caducidad de un sistema monolítico de poder, una crisis en la conciencia nacional, la realidad política y económica del país negaba fuera de la escuela, con hechos, lo que dentro de ella, con palabras se enseñaba.

La falta de congruencia del sistema educativo con la realidad socioeconómica, determinado por decisiones sociopolíticas orientadas a educar para seleccionar su fuerza laboral, interponiendo intereses económicos a los formativos, no podía sostenerse por mucho tiempo, es así que las protestas por una educación democratizada no se hicieron esperar.

La búsqueda de un nuevo orden social más justo, en donde los grupos sociales más vulnerables tuvieran igualdad de oportunidades para lograr mayores niveles de bienestar social, económico, era una solicitud general de la población.

¹⁰¹ Citado en: Solana, op cit, p. 409.

¹⁰² Ibid, p. 410.

Para 1970 surge un amplio acuerdo sobre la importancia primordial de la educación de adultos en el mundo. La tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos en Tokio, afirmó que no sólo se atendería la alfabetización, sino también se estudiarían actividades formativas del adulto, marcándose así un hito en la historia de la educación de adultos, de ser complementaria se parte ahora a una concepción global.

En el marco de una política de reforma educativa, el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) propició una considerable expansión y diversificación de los servicios educativos a la población marginada, la reforma a los planes y programas de primaria y secundaria, la edición de libros de texto gratuitos, además de la promulgación de varias leyes en materia educativa y de patrimonio cultural¹⁰³.

Esta Reforma Educativa se fundamenta en dos ordenamientos jurídicos: la Federal de Educación del 14 de diciembre de 1973 que derogó la Ley Orgánica de 1942, y la Ley Nacional de Educación para Adultos, de diciembre de 1975.

En 1971, con Víctor Bravo Ahuja en la Secretaría de Educación Pública, fueron reorganizados los 40 centros de Educación para Adultos experimental, bajo los criterios generales de la enseñanza abierta, cambian su denominación a Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), ubicados principalmente en las áreas urbanas, con una demanda potencial de 11 millones de analfabetas en una población de 48.225 millones de habitantes en el país.

El Centro de Estudios Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) a partir de buscar un modelo de educación acorde con las necesidades de los adultos, inicia la investigación y diseño de un método funcional que permitiera aprender lecto-escritura y aritmética pero que, además, le sirviera de base para continuar con los estudios de primaria y secundaria para que, con textos especialmente diseñados, pudiera terminar la educación básica en un tiempo menor al que se establece oficialmente.

En 1971 la atención a los adultos se institucionaliza con su propia base jurídica y la educación extraescolar pasa a formar parte del CEMPAE, con atención al adulto urbano e indígena.

Para alcanzar una mayor amplitud en la extensión de los servicios educativos para adultos en todo el país, se organizó el Sistema Nacional de Enseñanza Abierta (SNEA) para impulsar el Plan Nacional de Educación para Adultos. Para dar fundamento jurídico al SNEA, el 31 de diciembre de 1975, se promulgó la Ley

¹⁰³ La filosofía de este gobierno se distingue porque en su discurso se pretendía educar para el cambio y la conciencia crítica, desarrollar las actitudes científicas de observación análisis, interrelación e inducción, desarrollar valores como pluralismo ideológico, capacidad de diálogo, autonomía de pensamiento, solidaridad social y participación.

Nacional de Educación para Adultos que otorga reconocimiento oficial y validez a los estudios realizados en la modalidad extraescolar o bien a los sistemas abiertos.

Se establece por tanto que la educación básica para adultos, destinada a mayores de 15 años, que no hayan concluido la primaria o secundaria, forme parte del Sistema Educativo Nacional y que, además, esta forma extraescolar se base en el “autodidactismo” y en la “solidaridad social”; parte del objetivo que toda persona que haya terminado su primaria y secundaria, pueda promover y asesorar la educación para adultos y que, además, corresponde a la Federación, los Estados y a los Municipios organizar los servicios educativos para adultos.

La Reforma Educativa fue una respuesta positiva que el gobierno ofreció a las demandas hechas por la población, el problema como dice Latapí, es que respondió pero no en la forma que se le había solicitado. Se pensó que había que aprovechar la disposición y los deseos de la gente para introducir innovaciones educativas y brindar servicios que cubrieran las necesidades de la población. El punto que no quedó claro era quién definía cuáles eran esas necesidades sociales.

Las críticas a los cambios que se dieron en la educación debido a la teoría de la dependencia, de corte latinoamericano y la de la reproducción, importada de Francia, evidenciaban que la educación no beneficiaba al pueblo de ninguna manera, y que sí era un poderoso instrumento que sumía más en la pobreza y explotación. En consecuencia este proyecto siguió perpetuando la baja eficiencia y calidad de la educación y lejos de ser un factor de movilidad social, restringió aún más las oportunidades de la mayoría, para su incorporación a los sectores modernos de la economía.

La política educativa del presidente José López Portillo, (1976- 1982) con Porfirio Muñoz Ledo como Secretario de Educación Pública, propuso el 29 de marzo de 1978 el Programa de Educación para Todos, coordinado por el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados para que procurara el uso del alfabeto y la educación fundamental a todos los mexicanos.

Su principal tarea era que ningún niño fuera excluido de la educación primaria; promover la enseñanza del castellano a las comunidades indígenas; incorporar a los adultos en actividades culturales y productivas para elevar su calidad de vida.

El 11 de septiembre del mismo año, de acuerdo al reglamento interior de la SEP, se crean la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Dirección General de Educación de Adultos (DGEA), que vendrían a sustituir a la Dirección General de Educación de Grupos Marginados: la cual operaba a través de sus tres subprogramas (Primaria para todos, Castellanzación y Educación de Adultos).

Con esta reestructuración la DGEI se encargaría del subprograma de castellanización y, la DGEA tendría a su cargo la ampliación de los servicios a todo el país¹⁰⁴.

Debido a un fuerte incremento en los índices de analfabetismo para 1980 (16%), se implantó en mayo de 1981 el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), con la consigna de alfabetizar a un millón de personas en un año; pero debido a que los resultados obtenidos no correspondían con los que se habían proyectado, se tuvo la necesidad de crear un organismo que se encargara específicamente de todo lo concerniente a la investigación, promoción, organización, planeación e impartición de la educación de adultos.

La visión de la PRONALF sobre educación de adultos se presentaba más ambiciosa, ya que la concibe como un proceso permanente basado en la comprensión integral de la problemática socioeconómica de las comunidades donde el Programa es el inicio de un proceso formativo que abarca toda la vida, y cuyo propósito es el desarrollo integral de la persona, además de facilitarle los recursos para una toma de conciencia cabal de sus problemas y posibilidades, para una mejor identificación con los valores nacionales, y el aumento de su productividad¹⁰⁵.

La Ley Nacional de Educación para Adultos, concibió la creación de un organismo descentralizado de la administración pública federal, es así que surge el 31 de agosto de 1981, por decreto presidencial, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

El Instituto Nacional de Educación de Adultos desarrolla algunas propuestas que estarían encaminadas a subsanar la insuficiencia de otros organismos para resolver el problema del rezago educativo, para lo cual organiza sus acciones educativas en los siguientes programas:

- Alfabetización;
- Educación básica;
- Promoción cultural;
- Capacitación para el trabajo.

El programa de alfabetización opera con base en el Método de la Palabra Generadora y con el Método Global de Análisis Estructural (MEGAE), para la alfabetización de los adultos con dos modalidades: rural y urbana.

¹⁰⁴ Esta disposición fue publicada en el Diario Oficial de la Federación del 11 de septiembre de 1979.

¹⁰⁵ Véase, SEP. Programa Nacional de Alfabetización, Boletín bibliográfico de sistemas de educación abierta, N°. 8, México, septiembre de 1981, p.2.

El programa de Educación Básica intensifica sus acciones, con los materiales didácticos de la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) y los de la Secundaria Abierta (SECAB).

El Programa de Promoción Cultural se fortalece con la incorporación de los proyectos: salas de cultura, puntos de encuentro, campamentos de educación y recreación para jornaleros agrícolas, migrantes y teatro popular.

Al programa de capacitación para el trabajo se integran los siguientes proyectos: formación para el trabajo y bienestar familiar, talleres comunitarios y capacitación para la generación de la ocupación.

Se contempla la formación de los asesores a través del proyecto denominado "Formación de Asesores de Primaria"; se considera el círculo de estudio como la forma de atención más idónea para el trabajo con el adulto.

También se diseña y elabora una propuesta para hacer llegar a los adultos la secundaria por televisión; la operación de proyectos indígenas para las distintas etnias de nuestro país; la formulación de estrategias de capacitación para el personal operativo de cada programa; y la operación del Sistema Integrado de Evaluación Periódica (SIEP).

Se inicia el diseño del Modelo General de Innovación Educativa (MGI), antecedente del Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos. Se implanta una modalidad educativa para los adultos recién alfabetizados; se impulsan campañas de certificación; se propone una quinta área de estudio para la educación básica, relacionada con la formación tecnológica; y se lleva a cabo la Encuesta Nacional sobre el Analfabetismo.

Hasta la fecha este organismo se ha encargado de proporcionar los servicios de alfabetización, primaria y secundaria para adultos en el país, con no muy alentadores resultados, cumpliendo meramente una función burocrática que, incluso, dificulta establecer con exactitud las contribuciones de esos programas y políticas educativas a la productividad del trabajo, al aumento de empleos y de oportunidades para obtenerlo, y/o a la creciente movilidad social de los beneficiarios de tales programas.

En el periodo que le siguió, con Miguel de la Madrid Hurtado en la presidencia (1982-1988), se celebró en Bogotá, Colombia, el "Encuentro Latinoamericano de Alfabetización" lo cual impulsó a México a declarar que para erradicar el analfabetismo se promovería una Campaña Alfabetizadora que duraría el mismo tiempo que el sexenio.

El inicio de este gobierno fue justo en el momento en que se desencadenó una fuerte crisis económica, la situación educativa en México tuvo serios problemas: más del 27% de la población no tenía escolaridad, se calculaba que existían seis millones de analfabetos, 15 millones de personas mayores de 15 años que no

habían concluido la primaria y otros siete sin terminar la secundaria. La eficiencia terminal de la primaria se situaba en alrededor de 50% y existían 29 mil escuelas incompletas, de las cuales cerca de cuatro mil eran unitarias; la educación preescolar sólo cubría el 40% de la demanda de niños de 5 años.

Las acciones para iniciar esta campaña se fundamentan en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1983-1988, el cual se basaba en tres propósitos fundamentales:

- Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana;
- Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación y,
- Mejorar la prestación de los servicios en esta área.

A través del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (PNECRD) 1984-1988, se pretende atacar el rezago educativo; se considera que éste se debe a lo precario de los servicios educativos en zonas deprimidas, la marginalidad económica y social, el desuso de la lecto-escritura y la insuficiencia en épocas pasadas de servicios educativos, particularmente de primaria.

Los lineamientos estratégicos en relación con la educación de los adultos para iniciar un proceso en contra del analfabetismo y el rezago que implica, fueron:

- 1) Empezar acciones para llevar el alfabeto a zonas menos favorecidas.
- 2) Proporcionar atención al mayor número de personas posibles, ésta deberá ser permanente y continuará hasta la conclusión de sus estudios.
- 3) Instrumentar nuevos métodos y aprovechar los medios de comunicación social.
- 4) Articular los servicios de alfabetización con los de capacitación y educación de adultos.

Otro programa que se lanza con este mismo fin es el denominado Programa de Mediano Plazo (PMP), 1984-1988 el cual opera el INEA y que promueve los programas de alfabetización, educación básica, educación comunitaria, permanente y capacitación no formal para el trabajo, pero con énfasis principal en los dos primeros.

Por último el Programa de Acción Institucional (PAINEA), refuerza estas acciones, para lo cual inicia la experimentación del Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos, que proporcionaría a los educandos una atención de mayor calidad y respondería a sus intereses y necesidades cotidianas¹⁰⁶.

La educación básica se impulsa en centros de trabajo; se desarrolla el concepto de educación permanente; se promueve el establecimiento de centro de asesoría y consulta, servicios educativos que inicialmente se destinaron para la atención en el nivel de secundaria, que posteriormente incorporaron los servicios de

¹⁰⁶ GARCÍA ARISTA, Enrique. "Panorama General de la Acción Educativa del INEA". Educación de Adultos, XV Años y Más, INEA, SEP, México, 1996, p. 24.

alfabetización y primaria, y que constituyen el antecedente de los actuales centros urbanos de educación permanente.

La educación comunitaria, en este periodo impulsa el desarrollo de proyectos como: centros de educación comunitaria, campamentos de educación y recreación para jornaleros agrícolas migrantes, teatro popular y los cursos de capacitación no formal para el trabajo y el bienestar familiar.

La Consulta para la Modernización Educativa; la utilización de medios audiovisuales para la capacitación del personal voluntario; el impulso a la concertación y vinculación de acciones con los municipios; elaboración de materiales regionales por parte de las delegaciones estatales para cubrir el plan de estudios del modelo pedagógico de educación primaria para adultos, en su nivel regional; implantación de los sistemas computarizados, en acciones para el control y seguimiento de los servicios educativos del Instituto; el inicio del proceso de desconcentración y certificación de estudios, hacia las delegaciones y coordinaciones de zona, son acciones y proyectos relevantes que se llevaron a cabo.

Con la Campaña Alfabetizadora, según estadísticas oficiales, el número de analfabetos descendió, de 6 499 421 a 6 012 324, lo que significó alfabetizar a 121 774 personas anualmente¹⁰⁷.

La Campaña tuvo serias dificultades para desplazarse desde los centros urbanos hacia la periferia y, los adultos que tenían mayor interés en la alfabetización y mayores posibilidades de alcanzarla -normalmente los más jóvenes, los que han cursado algún grado de educación formal y que se localizan sin mayor dificultad- son los primeros que deciden participar en el proceso. Esto significa que dichas campañas tienen que vencer obstáculos de mayor envergadura a medida que alcanzan los objetivos que se propusieron inicialmente¹⁰⁸.

Los objetivos establecidos no se lograron porque las pretensiones se desviaron; los programas se aplicaron para cumplir una función más administrativa que educativa, se le dio mayor relevancia a lo cuantitativo, valorando sólo a partir de números y cifras los cambios y logros alcanzados, dejando completamente de lado la urgencia de modificar su estructura pedagógica-didáctica.

En cuanto a la calidad, a pesar de que se han hecho intentos por llevar a cabo acciones que enriquezcan sus métodos, técnicas, contenidos, capacitación de los asesores, entre otros, los problemas que se enfrenta son de distinta envergadura, se elaboran muchos proyectos que tienen importantes aportaciones, pero la mayoría se ha quedado en el "tintero", ya sea por falta de presupuesto o por el interés que las autoridades muestran hacia ellos y, los pocos que se aplican, no

¹⁰⁷ Cfr. GUEVARA NIEBLA, Gilberto. La Catástrofe Silenciosa. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2003, p. 40.

¹⁰⁸ Ibid, p. 40.

obedecen a un proyecto integral sino que se presentan desarticulados, carentes de una base teórica que les permitan sustentarse, ocasionando que en la práctica los resultados sean desastrosos, ya que los que hacen uso de este servicio, al ver que no cumple con sus expectativas, se desmotivan abandonándolo.

2.1.9. Modernización 1991-1997

En el periodo del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se buscaba la descentralización como una estrategia global de transformación y desarrollo del sistema educativo en estrecha articulación con programas socio-económicos y culturales más amplios, junto con la renovación de las relaciones entre el Estado, los sindicatos y gremios profesionales y las instituciones de la sociedad civil.

La descentralización educativa en México requiere de un ambiente favorable a la descentralización efectiva de la administración pública como estrategia global de desarrollo y de modernización en los diferentes niveles de gobierno¹⁰⁹. Transferir a los estados, municipios y a las delegaciones del Distrito Federal, los servicios de educación básica y normal, con su respectivo apoyo de recursos financieros, de plazas de infraestructura institucional, asignada por la Secretaria de Educación Pública¹¹⁰.

Mediante este proceso de descentralización se pretendía ofrecer una garantía para los 30 000 000 de mexicanos mayores de 15 años que, en ese momento, no tenían la educación básica.

La educación se entiende como integral y lineal: preescolar, primaria y secundaria, pero en realidad el concepto pedagógico de la educación básica en el mundo moderno parte de una redefinición de los objetivos de la educación; elimina planteamientos puramente propedéuticos y los convierte en una educación para la vida y el trabajo, para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a trabajar, aprender a participar y aprender a vivir.

En este régimen se piensa que el camino a la modernización educativa es incluir a todos los sectores para lograr alcanzar altos niveles de competitividad y un nivel de vida más alto, por lo tanto, la educación y alfabetización de adultos deberá tener una cobertura más amplia y abarcará a la mayor parte de la población.

Mediante la Consulta Nacional sobre la Modernización Educativa, en la que presentaron más de 65 000 ponencias, se pretendía conocer el camino que seguiría la educación para erradicar los males que originaban la deserción y rezago escolar. Sus planteamientos se enfocaban a buscar en las modalidades abiertas una forma de subsanar estas problemáticas y como alternativa educativa para aquellos que no habían accedido en los primeros años a la escuela.

¹⁰⁹ GUEVARA NIEBLA, Gilberto. La Catástrofe Silenciosa, op cit, p. 178.

¹¹⁰ Véase, Ibid, p. 175.

La idea de expansión y ampliación de la educación, en donde lo importante estaba centrado en la "admisión de muchos", se reemplaza por la necesidad de formar, mejorar la calidad de los estudios que se proporcionan.

La Ley General de Educación (LGE) promulgada el 12 de julio de 1993 abrogó la LNEA. Los artículos 43,44 y 45 de la nueva ley establecen <<la educación de los adultos como prioridad en todo el país>> y el servicio educativo que el INEA promueve y organiza queda <<integrado como una herramienta al sistema educativo nacional en su conjunto y no es objeto de regulación por una ley especial, es parte integral de la educación>>¹¹¹.

Las actividades del INEA se modifican como producto de la nueva reforma educativa, de una estructura de programas se pasa a una por funciones. Las acciones de diseño, operación, promoción y control de los servicios educativos se concentran en dos áreas de trabajo: contenidos, métodos y materiales educativos, y participación social y concertación de servicios.

En 1992, se aprobó el Programa Nacional para la Modernización Educativa (PNME) y se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el que se tendría un sistema de alta calidad, se alcanzaría la excelencia magisterial y reformularían los contenidos de la enseñanza.

Se da impulso a la generalización del Modelo Pedagógico de Educación Primaria; se instaura en 1990, de manera experimental un programa, materiales y modalidades de exámenes propios: la operación del "Proyecto 10-14" que surge como una medida para incorporar a la población que, por diversas razones se ha visto obligada a abandonar a quienes ingresaron tardíamente al sistema escolarizado¹¹².

Una medida paralela, que unió esfuerzos entre México y Estados Unidos, es la que se encuentra plasmada en el "Memorandum de Entendimiento sobre Educación", en el cual estos países acuerdan dar atención a la población hispanoparlante en EUA en general y a los migrantes mexicanos en particular.

En el marco de la ANMEB, el 12 de mayo de 1993, el Ejecutivo Federal, los gobernadores constitucionales de las 32 entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Anexo de Ejecución para promover la participación social en la educación mediante el cual los signatarios se comprometieron a la creación de nuevas figuras colegiadas denominadas consejos de participación social (CPS) escolares, municipales, estatales y

¹¹¹ apud. CONDE BONFIL, Carola. La Educación de Adultos Vista como Política Pública, en: Colección No.27. Documentos de Investigación. Colegio Mexiquense, A. C. México, 1998, p. 9.

¹¹² Dirigido a menores de 15 años para que encuentren una opción educativa y que a su vez sea una medida para disminuir el rezago educativo.

nacional¹¹³; la finalidad era detectar y buscar soluciones para los problemas que afectan el desempeño escolar.

Se instrumentan varios proyectos y programas que van encaminados a implantar mecanismos para hacer llegar la educación a varios sectores, como son: la operación de las unidades de enseñanza móviles (1993); el Programa Emergente de la SEP a favor de la Educación Indígena (1994) y el Programa para Abatir el Rezago (PARE) normado por la SEP y operado por la CONAFE.

Se multiplican Centros de Educación Comunitaria (CEC) y los Centros Urbanos de Educación Permanente (CUEP). Se intenta desarrollar y poner en operación el Programa de Educación Básica para Adultos (PROEBA) y se inicia el desarrollo del Nuevo Enfoque de Educación Básica para Adultos (NEEBA), en el nivel de Alfabetización.

Se realizaron jornadas nacionales, estatales y regionales para la formación del personal institucional y voluntario; el diseño y operación de la prueba piloto del diplomado para técnicos docentes: sistematización de las prácticas educativas con adultos, acción en la que participaron activamente las delegaciones estatales, instituciones de educación superior de varias entidades federativas y grupos de especialistas en diseño curricular y educación para adultos.

La experimentación inicial en la transmisión de programas de video para la capacitación de alfabetización incorporada al NEEBA, a través del proyecto EDUSAT.

Se realizaron encuentros permanentes para la capacitación y el intercambio de experiencias de los promotores y asesores solidarios, específicamente en el nivel de las coordinaciones de zona; promoción intensiva en las delegaciones estatales, para el establecimiento de sedes permanentes de acreditación: diseño y operación en todas las instancias operativas del Instituto de Información.

La estructura operativa se reorganiza en las coordinaciones de zona, con una gran cantidad de técnicos docentes y el incremento de las regiones.

Como se observa, fue basta la cantidad de acciones, proyectos y programas que se tuvieron en esta administración, sin embargo, a pesar de los esfuerzos, el sistema ha sido incapaz de proporcionar educación relevante, perdiendo su capacidad para atraer y mantener al adulto.

En el siguiente periodo, dirigido por Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), de acuerdo al Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, el 35% de la población mayor de 15 años no ha concluido o nunca asistió a la primaria y 28% completó los estudios de secundaria.

¹¹³ CONDE BONFIL, op cit, p. 9.

Se contempla la idea de facilitar al adulto, de baja o nula escolaridad, la adquisición de los conocimientos fundamentales e impulsar en ellos el desarrollo de competencias y habilidades básicas, mediante estrategias educativas vinculadas a la vida y práctica cotidianas, para insertarlo en las actividades económicas y laborales del país.

El esfuerzo educativo se orienta ahora a la capacitación *en y para* el trabajo, para lo cual se hace necesario lo siguiente.

- 1) Revisar los fundamentos conceptuales de la educación de adultos;
- 2) reorientar el funcionamiento de las dependencias, instituciones y programas hacia el desarrollo de capacidades fundamentales entre los adultos con escasa escolaridad;
- 3) flexibilizar los sistemas y programas de educación para adultos;
- 4) diversificar la oferta educativa para adultos y
- 5) desarrollar mecanismos de normalización y reconocimiento de aprendizajes empíricos y competencias laborales.

También se contempla que no se discrimine a la mujer; que el acceso a la educación y capacitación sea equitativo tanto para hombres como para mujeres.

Actualmente con Vicente Fox en la presidencia (2001-2006), se consideran tres grandes desafíos: Cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo. Estos son asimismo, los retos que señala el Plan Nacional de Desarrollo y que encuentran su expresión en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia¹¹⁴.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 con base a lo anterior se estructuró en tres partes: la primera, propone Un Enfoque Educativo para el Siglo XXI, la segunda parte, denominada Reforma de la gestión del sistema educativo y la tercera integrada por los subprogramas relativos a la Educación Básica, la Educación Media Superior, la Educación Superior y la Educación para la Vida y el Trabajo.

La Educación Básica y la Educación para la Vida y el Trabajo, son fundamentales para enfrentar el rezago educativo acumulado tras décadas de crecimiento demográfico. En la actualidad hay 32 millones de jóvenes y adultos que no terminaron los estudios de secundaria¹¹⁵ y, pese a los esfuerzos que se han hecho hasta ahora, aún gran parte de la población no es atendida por el sistema educativo.

El proceso que ha seguido a lo largo de la historia la Educación de Adultos es que se ha visto como un componente complementario, ubicándose como una

¹¹⁴ Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, p. 16.

¹¹⁵ Ibid, p. 22

educación de segunda, que ha dado lugar a una mezcla de valores sin claras definiciones todavía.

No se puede tener la idea ingenua de que la educación de adultos no obedece a determinados fines particulares, toda educación lleva inherente un propósito político. "Cualquier alianza en el poder, para mantener su dominio político, tiene que considerar qué clientelas exigirán y reclamarán con mayor fuerza determinado tipo de política de bienestar. Estos servicios incluyen no solo la educación sino también la vivienda, los servicios de salud y la seguridad social"¹¹⁶.

Hasta ahora no se ha trabajado con un sistema sólido que proporcione información sobre los fundamentos, las estructuras y los modos de organización y administración de programas; sobre los recursos humanos, financieros y materiales; los perfiles de estudiantes y docentes; las metodologías de aprendizaje pedagógico; los mecanismos de promoción y examen; los materiales didácticos; la eficiencia final del sistema; o sobre los resultados educativos y/o sociales, políticos y económicos de tales programas¹¹⁷.

La educación mexicana no ha podido enfrentar las nuevas circunstancias mundiales, en particular el reordenamiento cultural y productivo de la revolución tecnológica, ni las exigencias internas de una organización social más democrática y equitativa.

El Estado, para concretar un proyecto educativo, ha tenido que actuar sobre una estructura burocrática preexistente; las iniciativas son más discursivas que reales, el marco ideológico-político que lo sustenta se orienta hacia compromisos particulares, olvidando las verdaderas demandas y necesidades sociales, por lo cual se hace necesario conocer el marco normativo mediante el cual se articulan preceptos, discursos, programas y proyectos que lleven a la reflexión acerca de los fines políticos, económicos, ideológicos entre otros, a que responden.

2.2. Planteamiento jurídico legal que sustenta la Educación de Adultos

El presente refleja los logros, inseguridades y contradicciones que ha tenido México a lo largo de su historia, especialmente en el campo de la educación, que es y ha sido una de las tareas más urgentes del Estado.

El Estado ha considerado a la educación como uno de los factores que posibilitan una mayor igualdad de oportunidades entre los individuos y un mayor bienestar para las sociedades. Ambos aspectos se reflejan en mejores posibilidades de desarrollo en la economía y en la comunidad política.

¹¹⁶ TORRES, Carlos Alberto. La Política de la Educación No Formal en América Latina. Ed. Siglo XXI, México, 1995, p. 81.

¹¹⁷ Ibid, p. 86 y 87.

En México la preocupación por la educación no es reciente, desde las civilizaciones indígenas ya se formaban en instituciones educativas destinadas para tal función; la Conquista española destruyó el estado indígena imponiendo una nueva educación, aunque no respondió íntegramente a la política del Estado español, sino a los intereses de la Iglesia Católica; con la Independencia el Estado adquiere la responsabilidad y exclusividad para implementar la labor educativa nacional, desde entonces y a lo largo de los siglos XIX y XX, los fines de la educación se han dado en función del proyecto social dominante, con las contradicciones propias de las condiciones históricas concretas de cada periodo.

El actor social principal en la definición-reformulación de esta política no fue el segmento de la población que se "beneficia" directamente de ella sino el aparato estatal, que se interesó en convertirla en prioridad nacional y en diferenciarla de la política educativa¹¹⁸.

Mediante las leyes, como expresión de una situación política y social, deben ser abordadas en el contexto histórico en que se da una determinada correlación de fuerzas, pero no incluye sólo éstas, también integra las decisiones y acciones circunscritas por demandas y necesidades sociales que se gestan al interior del aparato gubernamental entre distintos niveles de las organizaciones y que elabora, en forma articulada o contradictoria, según sea la participación social y el contexto económico donde se ubique¹¹⁹.

A partir de la Revolución Mexicana se ha pretendido, a través de la educación, que la población en general adquiera, desde un sentido emancipador, mayores oportunidades en lo social y económico, y que mediante ésta se fortalezcan los valores fundamentales de nacionalismo y cultura nacional.

Por lo tanto, el gobierno en un intento por impulsar cambios en los sistemas de educación, se plantea como principales objetivos: alfabetizar al mayor número de personas; involucrar en el proceso educativo a los sectores marginados (rurales, o urbanos e indígenas); ampliar al máximo la educación primaria; extender la educación media y superior, al ritmo de la demanda; capacitar para el trabajo industrial y agropecuario; en general, pretende formar técnica, científica y moralmente al hombre para impulsar el desarrollo de una sociedad cada vez más libre, más justa y solidaria.

Este sentido liberal y social de la educación ha sido expuesto en sus postulados de libertad de conciencia y de igualdad social, en cuando menos las seis administraciones posteriores a la de Lázaro Cárdenas.

La alfabetización es un bien social, esto debe llevar a reconocer que cuando el desarrollo económico y social está en proceso, el precio que se pagaría por dejar a la población sin ella sería catastrófico.

¹¹⁸ CONDE BONFIL, op cit, p.5.

¹¹⁹ Ibid, p. 5.

Desde esta perspectiva, se podría decir que forma parte del derecho a la educación, y es una poderosa herramienta para hacer valer otros es, además, una posibilidad para poder disfrutar el patrimonio cultural de la humanidad, mejorar las condiciones de vida, contribuir al desarrollo de su comunidad y participar en una sociedad en constante cambio.

En la actualidad, las transformaciones sociales, políticas y económicas demandan una formación continua a lo largo de la vida de las personas, la carencia de habilidades, conocimientos y aptitudes limitan y frenan el progreso de un país, por lo que es prioritario que la población adulta adquiera educación.

En el periodo de Carlos Salinas de Gortari, se efectuaron una serie de cambios en el orden educativo, impregnado de un enfoque económico neoliberal, con el cual se pretendía mejorar la calidad de la educación y hacerla más democrática e igualitaria; con el Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994, el Estado adquiere un carácter de participación social, cuyo margen coyuntural se presenta con especial énfasis hacia los procesos de desconcentración y descentralización de la administración pública federal.

Es en este ámbito de la política salinista, que se pone en marcha la reforma del Estado, atravesando por el viejo cooperativismo, hacia un nuevo modelo de participación social.

Para comprender la forma en que actualmente se gestan todas las acciones que demuestran el carácter obligatorio que el Estado ha asumido para brindar servicios educativos en sus diferentes tipos y modalidades, como un compromiso político social, resulta necesario revisar en nuestra Carta Magna aquellos preceptos que establecen lo procedente para desarrollar los lineamientos para tal fin, a efecto de garantizar el respeto y seguimiento de las normas y estructuras que lo concretan.

La educación es uno de los aspectos fundamentales para que todo pueblo logre su desarrollo y superación, ha sido considerada en la Constitución Política de Estados Unidos Mexicanos, en sus artículos 3º, 31 y 73. Además de éstas se han promulgado otras leyes, como la Ley General de Educación.

Como resultado del proceso histórico de conformación del Estado, el artículo 3º Constitucional sienta las bases constitucionales de la educación en México, señala los principios y criterios que deben orientar a la educación, al grado de estructurar un programa ideológico en el cual se advierte la articulación de dos elementos fundamentales: el sentido filosófico y el carácter político.

El sentido filosófico: se orienta en la concepción del mundo y de la vida, haciendo hincapié en el tipo de hombre que la sociedad requiere¹²⁰.

¹²⁰ Véase, ROMERO HERNÁNDEZ, José Luis. Legislación Educativa Mexicana. Universidad Nacional Autónoma de México. ENEP Aragón. Apuntes N° 60. México, 2003, p. 71.

En el sentido político: hace alusión al derecho que el Estado Mexicano se ha reservado para impartir educación con carácter obligatorio, gratuito y laico desde 1857.¹²¹

Los principios de la educación en nuestro país se encuentran plasmados en el artículo 3° Constitucional, que textualmente dice:

“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la dependencia y la justicia”.

Declara a su vez que la educación en México debe ser laica, democrática, nacional y de carácter social.

El artículo 31, Fracción I de la Constitución establece que es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria.

El artículo 73, Fracción XXV de la constitución otorga al Congreso la facultad para establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica; de artes y oficios; museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación.

La Ley General de Educación¹²² que se publica en el Diario Oficial de la Federación el día 13 de julio de 1993, en su artículo segundo, párrafo segundo, declara que:

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

El artículo 7° establece las siguientes finalidades:

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

¹²¹ Ibid, p.72.

¹²² En el artículo segundo de los transitorios de esta Ley se abrogan la Ley Federal de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1973; La Ley del Ahorro Escolar, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 7 de septiembre de 1945; la Ley que establece la Educación Normal para Profesores de Centros de Capacitación para el Trabajo, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de diciembre de 1963, y la Ley Nacional de Educación para Adultos publicada en el Diario Oficial de Federación el 31 de diciembre de 1975.

II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español;

V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad y

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto de los mismos.

En el capítulo IV, del Proceso Educativo, Sección Primera de los Tipos y Modalidades de Educación, en su artículo 37, establece que la educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria.

El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a este, así como educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.

El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

El artículo 39, señala que “en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

El artículo 40, establece que la educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad.

El artículo 41, señala que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes.

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

El artículo 44, tratándose de la educación para adultos la autoridad educativa federal podrá prestar servicios que, conforme a la presente Ley, corresponda prestar de manera exclusiva a las autoridades educativas locales.

El artículo 45, la formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados.

Es a partir de estos preceptos legales que se regula la prestación de los diversos servicios educativos, particularmente la que concierne a la educación de adultos de tal forma que, además, se aseguren sus fines y mantenga el orden establecido.

“Resulta prudente señalar que, específicamente la pedagogía tiene por objeto el estudio, el análisis y la reflexión de la educación como fenómeno social, cuyas coyunturas ideológicas deben ser acordes a la política del estado, en la cual se aprecian profundas herencias históricas, reflejadas en el acto de educar. Esta acción denota toda práctica realizada por las diversas instancias educativas: la familia la escuela, la comunidad, el ámbito laboral, los medios de comunicación social, los grupos informales, etc., pues cada una de ellas cuenta con reglas que comprometen y ajustan la actuación del hombre en sociedad”¹²³.

La educación de adultos se constituye realmente en una política pública al adquirir un marco jurídico propio en 1975, cuando se promulga la Ley Nacional de Educación para Adultos (LNEA), se elabora el Plan Nacional de Educación para Adultos (PNEA) y se integra el Sistema Nacional de Educación de Adultos (SNEA).

En 1981, la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), le otorga una base institucional que permite, dadas las atribuciones que se le otorgan y la proporción de los recursos asignados a esta política que le corresponde manejar el INEA, analizar la PNEA a través de la acción del instituto.

La Ley Federal de Educación del 14 de diciembre de 1973, derogó a la Ley Orgánica de 1942; y la Ley Nacional de Educación para Adultos de diciembre de

¹²³ ROMERO, op cit, p. 15.

1975, es derogada por la Ley General de Educación en 1993, y es en ésta donde se contemplan todas las disposiciones en materia de educación de adultos.

En México el esfuerzo más sistemático y significativo desarrollado en los últimos decenios para enfrentar el problema del analfabetismo y la educación básica de adultos desembocó en la PRONALF en abril de 1981, y en la del INEA en septiembre del mismo año¹²⁴.

Este organismo basa sus programas y acciones educativas en los preceptos señalados anteriormente, realizando una labor técnica e instrumental, carente de claridad conceptual, que responde más a una ideología de poder, y que cada vez se aleja más de la intención pedagógica y educativa de formación integral del adulto.

Como resultado de la ambigüedad de las políticas, la educación de los adultos atendida a través de ciertos programas mediante los que opera el organismo anteriormente señalado, cumple una función conservadora y burocrática, basada en criterios cuantificables que van en detrimento de la calidad.

La alfabetización y la educación de adultos, como afirma Giroux representa un nuevo camino para admitir a los oprimidos en su esfuerzo por penetrar en una esfera económica que los considera ciudadanos de "segunda clase".

Para poder entender el desempeño y los determinantes reales de los programas de educación de adultos y alfabetización es necesario conocer su filosofía, metodología, técnicas pedagógicas, prácticas educativas que aplica, ya que es aquí donde se haría evidente la verdadera intención de los discursos oficiales, que en virtud de querer cumplir sus objetivos utilizan conceptos como el de modernización, aumento de productividad o de la participación cívica.

El INEA está encargado de coordinar todas las políticas y los programas de educación de adultos promovidos y patrocinados por la Secretaría de Educación Pública, e incorpora todos los diversos servicios y programas de educación de adultos que ofrecían otras agencias del Estado Mexicano.

2.3. Posibilidad de educarse. Alternativa oficial para la atención a la demanda: Educación Básica para Adultos. El Instituto Nacional de Educación de Adultos INEA

En México, (1960-1970), al igual que en el resto de los países latinoamericanos, se gestaron profundas transformaciones en el orden de lo científico, tecnológico, demográfico y político, haciendo patente la necesidad de adaptar la educación a las necesidades concretas y educar al hombre para que pudiera enfrentar esos cambios, las reformas en la educación no se hicieron esperar.

¹²⁴ Véase, TORRES, op cit, p. 89.

En virtud que los patrones y niveles educacionales se encontraban desfasados del proceso de desarrollo, producido por la evolución científica y tecnológica del presente, se pensó que la única manera de no quedar rezagados ante tan acelerados cambios era reformar el sistema educativo.

Introducir reformas al sistema educativo, realizar reformas educativas conforme a las exigencias de la época, cambiar las estructuras educativas vigentes, etc., en naciones agobiadas bajo el peso del colonialismo y de la dependencia, con sistemas político-administrativos anti-democráticos e impopulares, era- y sigue siendo- una utopía, un mito. Se trataba de algo así como de una "revolución pedagógica" con fuerte incidencia sobre las políticas de desarrollo y en el ideal de reafirmación nacional y los anhelos de libertad y de independencia política, largamente acariciados por los pueblos de esta parte del mundo¹²⁵.

El crecimiento económico y las exigencias sociales dieron inicio a acciones en lo que se refiere a programas de educación de adultos, capacitación de mano de obra, formación de recursos humanos para programas de desarrollo en general.

Se consideraba a la educación como el factor que coadyuvaría a consolidar las transformaciones estructurales de la sociedad; a través de efectuar reformas en la educación se posibilitaría salir del subdesarrollo y un nuevo reordenamiento nacional.

Los programas de Educación para Adultos se enfocaron a combatir el atraso, con la finalidad de lograr la modernización y la industrialización.

Posteriormente, entre 1970 y 1980, se da una nueva fase de desarrollo capitalista; la industrialización generalizada en todos los sectores de la economía (agricultura, producción mercantil, entre otros), permitieron el ingreso de capital en todas las esferas (comercios y servicios en general), llegando paulatinamente a la automatización de los sectores de producción. Esta automatización trajo consecuencias importantes para la fuerza de trabajo y su calificación.

La introducción de nuevas tecnologías exigía una nueva capacitación que proporcionara saberes, habilidades, aptitudes y actitudes, que requería el moderno modelo capitalista. El subdesarrollo no sólo era una deficiencia de las economías periféricas, sino que también era atraso mental¹²⁶.

¹²⁵ LARA RAMOS, Jorge y NIÑO URIBE, Miguel. Elementos Básicos para la Construcción de un Modelo Teórico-Práctico del Autodidactismo en un Sistema de Educación Superior, en: Antología de la ENEP Aragón. N° 48 Taller de Didáctica I (Educación de Adultos) UNAM, junio 1989, p. 66.

¹²⁶ Véase, ESCOBAR GUERRERO, Miguel. La Educación para Adultos: otra Estrategia del Sistema Capitalista. Foro Universitario N° 24, noviembre 1982. Ibid, p. 17.

La educación del adulto en su concepción moderna propugnaría por un nuevo tipo de hombre, que se adaptara y aceptara los cambios que la ciencia y la técnica imponen, exigencias producto de la industrialización¹²⁷.

La transnacionalización capitalista de la educación controlada por Occidente, establece que la educación debe estar ligada directamente al modo de producción, negando la relación dialéctica (educación-trabajo) que conduciría a la creación del conocimiento-transformación del proceso educativo a favor de la clase trabajadora.

Todo conocimiento se relaciona y/o sirve para cumplir una función, tal vez sobrevivir en un contexto y en un momento determinados. Es decir, cuando alguien no puede “emprender” determinadas actividades es porque algo ha variado, se ha transformado en su contexto, por ejemplo, se interrumpe la modernización o el desarrollo y con ellos la alfabetización como necesidad inducida, o con el avance cada vez más acelerado de la ciencia y la tecnología - aunque no siempre al servicio del desarrollo humano- se ha impuesto una nueva colonización que desborda lo comunitario, lo nacional y nos ubica en lo transnacional, o llegado un nuevo estadio excluyente como en el caso de la automatización-desindustrialización¹²⁸.

La educación, por tanto, se hace necesaria para que la persona pueda realizar un trabajo, responder a las exigencias del desarrollo científico tecnológico, e integrarse a su sociedad. El estado de inhabilitación y auto limitación del adulto le impide asimilar los vertiginosos cambios de la sociedad moderna y postindustrial, por ende, se condena a la exclusión. La educación básica para adultos, es una oportunidad que ofrecen los diferentes países para aquellos adultos mayores de 15 años, que no tuvieron acceso o no pudieron completar su escolaridad, con el propósito de favorecer la participación social.

“La educación y el hombre resultan ser los constructores de la modernidad, en donde todo cúmulo de conocimientos debe estar sujeto a la idea de progreso; en función de que se elevó a la categoría universal el hecho de que todo conocimiento nuevo o recreado deberá contribuir al bienestar y, por lo tanto, a la felicidad de la humanidad¹²⁹.”

Lo anterior se plantea en un nivel meramente discursivo, ya que en la realidad la prioridad que ocupa la educación básica para adultos en el conjunto de las actividades educativas nacionales es por mucho inferior a las del sistema regular,

¹²⁷ Para comprender la relación entre Desarrollo y Educación para Adultos, deben destacarse tres grandes conferencias internacionales, auspiciadas por la UNESCO, con el fin de estudiar y determinar objetivos, estrategias y políticas en la Educación de Adultos a nivel Mundial. La primera tuvo lugar en Dinamarca (1949); la segunda en Canadá (1960), y la tercera en Japón (1972).

¹²⁸ LONDOÑO, Luis Oscar. “El Analfabetismo Funcional en América Latina”, en: *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*. Antología Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1992, p 112.

¹²⁹ ROMERO, op cit, p. 71.

situación que queda confirmada si se observan las condiciones en que se lleva a cabo, así como el presupuesto y recursos que se asignan por parte del gobierno.

La población que demanda este servicio es en su mayoría jóvenes que habitan en zonas urbanas, amas de casa, trabajadoras domesticas, vendedores ambulantes, comerciantes (informales y en menor proporción de comercios establecidos), algunos desempleados y un grupo minoritario de obreros y empleados.

Un problema que presenta es la gran coincidencia en sus planteamientos curriculares y una correspondencia con el tipo de equivalencias del sistema escolarizado formal. Situación que deja entrever la intención de "reproducir la escolita", por el poco conocimiento que tiene el gobierno de las demandas y requerimientos básicos de los sectores mayoritarios del país.

Falta de relación con las necesidades fundamentales; falta de orientación hacia el empleo o el autoempleo; la metodología pedagógica trasladada de la escuela pública (vertical, verbalista, memorística); el desconocimiento de las características específicas de la población con la que trabaja; su escasa eficiencia y cobertura; su carácter de "educación de segunda", etc., son las críticas reiteradas que ha recibido a partir de múltiples estudios¹³⁰.

Las acciones educativas que realiza no responden a las necesidades e intereses del adulto, no toma en cuenta las particularidades de cada grupo, el conocimiento que transmite no responde a los avances tecnológicos y a los cambios operados en los procesos de producción, razón por la cual obtener un empleo se vuelve casi imposible, quedando prácticamente al margen de las oportunidades laborales que el sistema ofrece.

La educación básica para adultos ha sido la forma privilegiada como los gobiernos han tratado de asumir, desde una perspectiva compensatoria, el rezago educativo entre los adultos de la región¹³¹. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), es la institución dedicada a la producción y operación de los servicios educativos dirigidos a la población adulta.

La posibilidad de educación que brinda esta alternativa oficial ha llevado a serios cuestionamientos acerca de la pertinencia de la oferta y su correspondencia con la atención de las necesidades educativas específicas del adulto, así como a la insistencia sobre la imperiosa necesidad de renovar sus prácticas tradicionales, buscando mecanismos que permitan un servicio educativo coherente y articulado, con recursos propios, estableciéndose como algo prioritario dentro de los objetivos del Estado, dejando de ser una educación de segunda.

¹³⁰ SCHMELKES, Silvia y KALMAN, Judith. Educación de Adultos: Estado del Arte. Hacia una Estrategia Alfabetizadora para México. INEA Centro de Documentación Paulo Freire. México, 1996, p. 20.

¹³¹ Ibid, p. 20.

2.4. Necesidad urgente de integrar al adulto a la sociedad

El 31 de agosto de 1981, en México se crea el Instituto Nacional para la Educación de Adultos¹³², de acuerdo con la Ley General de Educación (artículos 4°; 43 y 44)¹³³.

La educación básica de adultos pone especial énfasis en los grupos sociales que padecen una situación de pobreza, que por diversos motivos económicos, políticos sociales o psicológicos, históricamente se les ha negado el acceso a los bienes sociales, principalmente el de la educación; y que por lo tanto, esto reduce las oportunidades que tienen por sí mismos de mejorar su calidad de vida.

La expansión de la escolaridad se considera como medida idónea para extender el conocimiento y la habilidad en el uso de técnicas modernas que permitan incorporar a los sectores pobres al desarrollo.

La educación del adulto se constituye en un factor determinante en todo proceso de desarrollo individual y social. Esto conforma una acción primordial del gobierno de la República, dadas las condiciones en las que México se incorpora a una estructura económica global.

El Plan de Desarrollo 1995-2000, estipula que se debe favorecer en los adultos el desarrollo de competencias que los ubiquen en mejores condiciones, en una sociedad que cambia vertiginosamente en los albores del siglo XXI. Asimismo, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, señala como prioridad atender de manera urgente a la población adulta si se quiere aumentar la competitividad de la economía mexicana.

Desde su fundación, el INEA ha desarrollado una función social; mediante la operación de servicios de alfabetización, primaria y secundaria, con la finalidad de ofrecer una oportunidad y una alternativa viable para que la población adulta, además de acreditar sus conocimientos en estos niveles, obtenga un documento oficial (certificado) que los avale.

La magnitud que representa el rezago educativo de la población mayor de 15 años, ha ido haciéndose cada vez más profundo, en virtud que las estrategias y los modelos de operación no han dado resultados que directamente solucionen el problema.

¹³² El INEA nace como un organismo descentralizado de la administración pública federal, cuya creación permite que un gran número de mexicanos mayores de 15 años de edad que carecen de educación básica cursen la primaria y la secundaria.

¹³³ vid supra, p, 69 y 70.

Con la "apertura" se pretende ampliar las oportunidades educativas frente a la expansión de la demanda potencial, aumentar la eficiencia del sistema y mejorar el rendimiento de los sujetos, lo cual finalmente refleja una respuesta de índole cuantitativa, bajo una cobertura democratizante.

Esta situación lleva a la reflexión de que las medidas que se han tomado han dejado de lado que una educación remediadora y supletoria, no posibilita transformaciones en las relaciones de poder entre los diferentes sectores de la sociedad que, históricamente, han resultado en una distribución no equitativa de los bienes sociales.

Los programas de educación básica para adultos atienden a un sector mínimo del rezago educativo, con una muy baja eficiencia, trabajando sobre modelos de educación que proporcionan servicios educativos limitados y escasos, de carácter remedial, desvinculados de las necesidades fundamentales del sector a que van dirigidos, y definidas por los promotores educativos y no por los grupos sociales.

Es innegable que el actual rezago educativo es el reflejo vivo de un tremendo problema estructural en el seno de la educación formal. También lo es el de la inconsistencia conceptual con la que se ha querido reformar y modernizar la educación de adultos en cada sexenio, hasta convertirla en una verdadera Torre de Babel¹³⁴.

En México, el rezago educativo pasó de 25 millones de adultos en 1980 a 31 millones en 1990 y a 32.5 millones de personas en 2000, de los cuales 5.9 millones son analfabetas, 11.7 millones no tienen primaria 14.9 millones con secundaria incompleta¹³⁵.

De los 11.7 millones de personas mayores de 15 años sin primaria, 8 millones son de zonas urbanas, los restantes 3.7 millones se concentran en zonas rurales y en adultos de edad avanzada. De los 14.9 millones que no han concluido la secundaria más del 50% son jóvenes urbanos y el 37% jóvenes rurales o adultos urbanos de edad intermedia¹³⁶.

Para el 2003 el rezago educativo se incrementó a 34.7 millones, y en el 2005 se estima que hay más de 35 millones en esta situación. Según cifras de la propia SEP, el 50% de los mexicanos adultos continúa en rezago educativo, de estos el 18% no sabe leer ni escribir, 36% no ha terminado la primaria y 46% la secundaria; además que la mayoría vive en el sur del país y cada año son cerca de 700 mil los que se suman al rezago educativo¹³⁷.

¹³⁴ MALDONADO, KOSTERLITZKY, Leticia. Estrategias para Apoyar el Modelo Operativo del INEA. XXV años, op cit, p.41.

¹³⁵ Véase, Programa Nacional de Educación 2001-2006, p. 61.

¹³⁶ Ibid, p. 61.

¹³⁷ Citado en: Gaceta Parlamentaria, N°. 94, Senado de la República, México, 2005, p. 2.

En pleno siglo XXI, uno de cada tres mexicanos no alcanza a cumplir con la obligatoriedad de la educación secundaria; estos grupos representan el 50% de la fuerza laboral del país.

Según cifras de adultos atendidos proporcionadas por el INEA, pasó de 100 mil adultos en 1981, a más de 500 mil anuales de 1982 a 1986, a 1,545 346 en 1988, a 1,432 840 en 1989, a 1, 884 420 en 1990, a 1,843 798 en 1991, a 1, 993 197 en 1992, a 2, 433 825 en 1993, a 2 331 814 en 1994, a 1,782 753 en 1995, a 1,720 491 en 1996, a 1,694 253 en 1997, a 1,823 204 en 1998¹³⁸. Para el 2004, se tiene que se atendieron un total de 1, 383, 898 (alfabetización 435,179; primaria 246,912 y secundaria 701, 805)¹³⁹.

Se incluyen en la educación primaria, las cifras de atención del proyecto 10 a 14 años de edad, desertores del sistema escolarizado o que nunca accedieron a él.

En cuanto a la certificación de primaria por parte del Instituto ha pasado de 13,500 certificados en 1983 a casi 38 mil en 1989¹⁴⁰.

El siguiente cuadro muestra de 1990 al 2004 la población alfabetizada, analfabeta, adultos de primaria, secundaria así como certificados emitidos en educación básica de adultos¹⁴¹.

AÑOS	POBLACIÓN ALFABETIZADA	POBLACIÓN ANALFABETA	POBLACIÓN		CERTIFICADOS	
			PRIMARIA	SECUNDARIA	PRIMARIA	SECUNDARIA
1990	488.9	6 255.7	637.4	242.9	97.0	67.7
1991	489.1	6 267.3	680.5	302.5	163.0	85.6
1992	509.0	6 285.4	997.0	514.1	163.7	105.4
1993	663.8	6 297.8	1092.3	677.7	128.7	125.5
1994	659.9	6 305.9	984.9	687.1	108.1	127.0
1995	465.3	6 311.7	783.4	534.0	96.4	140.5
1996	496.4	6 313.0	689.1	517.3	115.0	158.3
1997	321.1	6 321.1	608.7	575.0	125.2	172.2
1998	221.1	6 323.4	637.3	746.2	184.8	271.8
1999	244.1	6 277.1	586.8	705.3	172.6	320.9
2000	128.1	6 240.0	380.7	464.3	188.8	305.5
2001	130.8	6 206.6	293.5	439.3	168.6	286.1
2002	129.6	6 170.4	278.2	509.8	144.3	252.2
2003	114.4	6 129.6	283.8	639.3	155.4	285.6
2004	111.3	6 092.2	360.9	737.6	151.1	290.1

Fuente: Secretaría de Educación Pública. Miles de personas.

El universo de trabajo del INEA, abarca las 32 entidades federativas del país, 33.3 millones de mexicanos mayores de 15 años que conforman el rezago educativo¹⁴² y que se ubican en regiones con características muy diversas, (hombres y mujeres

¹³⁸ www.INEGI.gob.mx

¹³⁹ www.INEA.gob.mx INEA en números.

¹⁴⁰ GOMEZ PÉREZ, Pedro. "Perspectivas de la Educación Básica para Adultos" en: Educación de Adultos XV años y mas, INEA. 1996, p, 33 y 34.

¹⁴¹ Cuarto Informe de Gobierno 2004, p. 46.

¹⁴² Ibid, p. VII. De acuerdo al INEA 34,280 890 personas de 15 años y más están en rezago educativo, mientras que para el INEGI 33, 338 910 se encuentran en la misma situación.

con edades, ocupaciones, cultura, experiencias previas, antecedentes escolares y lugar de residencia disímiles), que son atendidas con programas homogéneos, tradicionales y rígidos.

Es importante hacer hincapié en que mientras la cobertura y eficiencia del sistema escolar no se mejore, así como la calidad y pertinencia de los servicios de alfabetización, primaria y secundaria a la población adulta, no esté íntimamente relacionada con su relevancia respecto a las características e intereses de los usuarios, todo esfuerzo que se realice será en vano.

2.5. Conformación, organización y estructura programática del INEA

El Sistema Nacional de Educación de Adultos (SNEA) es el antecedente del Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), y éste a su vez, del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA); el cual como se mencionó anteriormente, se crea como un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal; con personalidad jurídica y patrimonio propio, con el objeto de que se encargue de la promoción, organización e impartición de la educación básica para adultos (artículo 1°).

Dentro de las facultades del INEA, consignadas en su decreto de creación, artículo 2°, destacan¹⁴³:

- Promover y proporcionar servicios de educación básica para adultos;
- Fomentar y realizar investigaciones en materia de educación para adultos;
- Elaborar y distribuir materiales didácticos para dicha educación;
- Participar en la formación del personal que requiera para la prestación de los servicios educativos;
- Coadyuvar a la educación comunitaria para adultos;
- Acreditar, cuando proceda, los conocimientos adquiridos por los adultos en materia de educación básica;
- Dar oportunidad a los estudiantes de cumplir con el servicio social educativo;
- Coordinar sus actividades con instituciones que ofrezcan servicios similares o complementarios y
- Apoyar, cuando lo requieran, dependencias, organismos, asociaciones y empresas en las tareas afines que desarrollen.

Para dar cumplimiento a las funciones el artículo 3° señala que el gobierno del instituto estará a cargo de La Junta Directiva y el Director General.

La estructura la conforman además: Direcciones de área; Subdirecciones; Jefaturas de Departamento de Delegaciones; Coordinaciones de Zona; personal de apoyo de las diferentes áreas. **(Anexo 1)**.

¹⁴³ Ibid, p. 32 y 33.

Derivadas de las funciones, se plantean los siguientes objetivos:

- Propiciar la autoformación en materia de participación social entre el personal, tanto en las delegaciones, como en las coordinaciones de zona.
- Ofrecer la enseñanza básica, mediante diversos modelos de atención en los niveles de primaria y secundaria a la población de 15 años o más que no hayan iniciado o concluido sus estudios.
- Permitir que todo adulto pueda alcanzar el nivel de conocimiento y habilidades equivalentes al de la educación general básica.
- Utilizar planes, programas y materiales flexibles, elaborados especialmente para adultos.
- Propiciar el auto didactismo, es decir, una forma de adquirir conocimientos y desarrollar hábitos, habilidades y actitudes de manera personal, aún sin auxilio de los planteles educativos.
- Propiciar que cada estudiante evalúe su propio aprendizaje.
- Ofrecer a los adultos la oportunidad de incorporarse al estudio sin desatender sus ocupaciones.
- Contemplar múltiples posibilidades de aprendizaje, desde el estudio individual hasta el aprendizaje en círculos de estudio.
- Estimular y demandar la participación solidaria de todos en la elevación de los niveles culturales, sociales y económicos del país.

El INEA constituye en cada entidad federativa una red operativa conformada por un determinado número de Coordinaciones de zona. De las 32 entidades federativas, 27 han celebrado convenios de coordinación.

Cada coordinación de zona subdivide su territorio en microregiones, que varían en número y tamaño, según: la topografía de la zona, la densidad de la población, la distribución y dispersión del rezago, los medios de transporte y comunicación disponibles. A cargo de cada microregión se nombra un Coordinador Técnico, que es supervisado por un Coordinador de zona.

Actualmente el INEA cuenta con 385 coordinaciones de zona funcionando en el país, apoyadas por 3,007 coordinadores técnicos.

Con la concertación de acciones de las delegaciones estatales, con los sectores público, privado y social, se incrementó el personal voluntario gratificado por organizaciones e instituciones de esos mismos sectores para atender a diferentes grupos de adultos.

Los acontecimientos vividos por el terremoto de 1985, obligaron al INEA a abandonar sus instalaciones que resultaron gravemente dañadas, situación que impedía seguir desarrollando con eficiencia el trabajo que hasta entonces se venía realizando, esto por supuesto originó un gran retroceso en el avance que hasta entonces se había logrado.

En 1986, reubicado, continúa con las acciones que venía desarrollando conservando los programas de alfabetización y educación básica que se tenían, modificando el de promoción cultural por educación comunitaria, y agregando otro de educación permanente y capacitación no formal para el trabajo.

En el periodo 1990-1995, se presentan cambios en su estructura programática y en la realización de sus acciones educativas, para ir estableciendo paso a paso la entrada a la modernización educativa.

La modernización como proceso exigía incluir la coordinación entre el gobierno y las organizaciones culturales, sociales, empresariales y educativas con la finalidad de ampliar la oferta y eficiencia de los servicios.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, obligó al Instituto a reestructurarse orgánica y programáticamente en todos sus niveles, adoptando una nueva organización donde se da prioridad al área técnico-pedagógica responsable del diseño y la instrumentación de los programas educativos.

Producto de lo anterior, crea el programa 1996-2000 para llevar a cabo acciones que mejoraran la calidad y permitieran una distribución más equitativa de la educación, elaborando un nuevo currículo de educación Básica para Adultos, en el que se articulen la capacitación para el trabajo, el reconocimiento de los saberes y las competencias de los adultos, además de estrategias y procedimientos que den respuesta inmediata a la evaluación del aprendizaje, la acreditación y certificación.

La calidad en el servicio incluye la actualización de los contenidos de enseñanza, el mejoramiento de la capacitación de los agentes educativos (elemento fundamental del proceso), y el mayor empleo de los medios de comunicación social para impulsar la educación para los adultos.

El educando debe considerarse como un sujeto social que día a día construye su propio conocimiento, con base a su cotidianidad; para lo cual han de reformularse los contenidos según sus expectativas y por tanto, todas las acciones deben articularse con el resto de los programas que integran la educación para los adultos, para ofrecer un proyecto de continuidad educativa.

La idea que lo sustenta es que, no se puede concebir un México desarrollado y democrático con una elevada proporción de su población adulta sin educación básica, y es condición primordial para lograr el bienestar y la equidad, tener una población mayoritariamente alfabetizada y con niveles de escolaridad elevados y crecientes.

Es de esta forma que el instituto entra en una etapa de transformaciones internas para mejorar tanto los contenidos de los programas educativos como los sistemas de operaciones actuales. Su planteamiento permitió la definición de seis proyectos

estratégicos¹⁴⁴ que son la base del programa de modernización del INEA, entre otras acciones específicas, que de manera gradual, pretendían solucionar el problema.

El INEA, en respuesta a esta reforma presentó el Modelo de Educación para la Vida, como una “propuesta educativa que define y organiza contenidos básicos para desarrollar y potenciar capacidades, vivir y trabajar con dignidad, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”¹⁴⁵.

Su principal aporte es que se basa en las necesidades e intereses de las personas adultas, al ser flexible y abierto, el educando elige los módulos, el tiempo para estudiarlos; permitiendo que se reconozcan y acrediten los conocimientos y experiencias que ya posee. El carácter de diversificado le da la posibilidad de realizar actividades de un tema de acuerdo a su interés. En el siguiente capítulo se abordará con mayor precisión.

Numerosas investigaciones sobre educación de adultos, análisis de las ya existentes y las propuestas en foros internacionales, intervención y asesoría de especialistas en las diversas áreas de educación, y la experiencia del Instituto con modelos anteriores, así como la opinión de jóvenes y adultos, concretaron este modelo. Para la elaboración de los contenidos se contó con la intervención de cerca de 200 profesionales en diversas áreas¹⁴⁶.

Su distinción radica en que está conformado por módulos, lo que permite que se constituya en unidades independientes. Su principal intención es que el educando adquiera la capacidad para desarrollar competencias generales que permitan satisfacer sus necesidades, por sí mismos:

- Comunicación, razonamiento, solución de problemas y participación.
- Lectura, escritura y matemáticas.
- Promueve la toma de conciencia sobre actitudes y valores en relación con los derechos humanos, la igualdad entre las personas, el sentido identidad y pertenencia, entre otras.
- Autoestima, responsabilidad y respeto.
- Conceptos de género y diversidad cultural.

El Modelo de Educación para la Vida (MEV) es dirigido a la educación básica; dentro de los objetivos más importantes que persigue es lograr que los adultos

¹⁴⁴Modelo de Educación para la Vida (nueva currícula de educación básica para adultos); Nueva Estrategia de Operación; Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA); Programa SEDENA-SEP-INEA; Federalización de la Operación de los Servicios de Educación para Adultos a los Gobiernos Estatales; Programa de Educación para los Adultos Mexicanos en el Extranjero (PCME). INEA. Revista del Asesor. Modelo de Educación para la Vida (MEV) SEP, México, 2001. p. 16.

¹⁴⁵ Ibid, p. 3.

¹⁴⁶ Ibid, p. 1.

adquieran conocimientos, aptitudes y habilidades mínimas que la educación facilitará para mejorar los niveles y la calidad de vida.

La carencia de habilidades fundamentales como la lectura, la escritura y el ejercicio de las matemáticas dificultan todo proceso de educación posterior y minan la capacidad de las personas para enfrentar las diversas circunstancias de la vida¹⁴⁷.

El primer estado donde se aplicó fue en Aguascalientes, y de ahí se ha incorporado paulatinamente, en Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas, Nuevo León, Chihuahua, Jalisco, Yucatán, etc.

2.6. Programas y acciones educativas que atiende el INEA: Alfabetización, Primaria y Secundaria

La educación de los Adultos ha tenido el propósito de abatir el rezago educativo o bajar los índices de analfabetismo. De ahí que el INEA ha tenido que considerar la relevancia de la educación en un contexto determinado y la pertinencia de sus contenidos en función de las necesidades y expectativas del adulto.

Los contenidos y procesos de la acción educativa, no siempre son congruentes con las expectativas que el adulto tiene de la educación que se le ofrece. En general, los modelos educativos para adultos se encuentran permeados por la tendencia política e ideológica que sustenta el régimen u organización que los promueve. Así, subyacen fines implícitos, tales como mediatizar los efectos derivados de problemas sociales, organizar a los grupos comunitarios bajo determinadas perspectivas políticas y electorales, o como una forma de lograr una cierta "estabilidad" económica a partir de la derrama de recursos que se realiza a nombre de los programas educativos¹⁴⁸.

El programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, señala que para que la educación de adultos sea eficaz debe vincularse de manera permanente, con las necesidades que los individuos y las colectividades consideren relevantes. Los objetivos del aprendizaje han de referirse al contexto concreto de las personas, a partir de los conocimientos adquiridos.

De esta manera los programas y acciones que considera la educación para adultos comprende: alfabetización, primaria, secundaria la formación para el trabajo y la educación comunitaria. En este trabajo, sólo se referirá a las tres primeras, debido a que las otras dos requieren de un estudio más amplio. Sin embargo, estas guardan una estrecha relación entre sí, ya que los mecanismos y estrategias, que permiten lograr los fines educativos de la educación de los

¹⁴⁷ Véase, INEA, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, p. 2.

¹⁴⁸ Véase, ZARZUELA ARMENTA, Antonio. Un poco más sobre la Educación de Adultos, op cit. INEA XXV años. p. 69.

adultos, están dirigidos, según el discurso oficial, a satisfacer sus necesidades educativas, desde una perspectiva más globalizadora, es decir social.

En la medida que los procesos de globalización y modernización han acelerado las transformaciones sociales, ha sido cada vez mayor la necesidad de los individuos por enfrentarse a la vida con nuevas habilidades y competencias.

En 1990, a partir de la realización de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, convocada por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial, surge el concepto de necesidades básicas de aprendizaje.

La satisfacción de las necesidades básicas implicaba aportar al individuo las herramientas esenciales (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) y los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) que le ayuden, entre otros aspectos, a aprender, sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar, participar en la toma de decisiones, buscar y proponer alternativas que promuevan una mejoría en su calidad de vida individual y colectiva, y continuar aprendiendo.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC) de la UNESCO, señalaron como sus dos grandes objetivos: la formación de una ciudadanía moderna y la competitividad internacional de los países. Esta postura hace énfasis en la necesidad de reformar los sistemas educacionales y de capacitación existentes con el fin de que apoyen el cambio de las estructuras económicas.

Con la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, 1997, se planteó la necesidad de que la educación debe ser continua y permanente, orientada hacia la perspectiva de posibilitar la participación de la población en la construcción de un desarrollo sustentable y equitativo; promover la justicia y el respeto mutuo; un mayor acceso a mujeres a fuentes de poder, y crear sinergia entre la educación formal y no formal.

Estas declaraciones sirven de marco para comprender los cambios conceptuales, propósitos y objetivos que se plantean en torno a la educación en general, y de adultos en particular. El papel que juega la educación de adultos, en este sentido, es fundamental para emprender los embates de la modernización y la globalización de los procesos mundiales.

La preponderancia de la economía de mercado y la subordinación de los aspectos políticos, sociales y culturales a ésta, plantean que la educación de adultos se adecúe a la realidad nacional y al contexto en el que se desenvuelven los adultos, a quienes se dirige, para que éstos sean capaces de aprovechar la escritura, la

lectura, la expresión oral, las matemáticas, la búsqueda de información y la investigación, en la solución de problemas que se presenten en su vida cotidiana, así como es su continuidad educativa.

La alfabetización ha de conceptualizarse como una necesidad para que el adulto cuente con la capacidad de usar y aplicar funcionalmente estas herramientas básicas en los diferentes ámbitos donde se desenvuelve, así como de tener una participación más activa y propositiva en su grupo comunitario y en la sociedad en su conjunto.

Esto por supuesto no rebasa el discurso que ha ocasionado una falta de credibilidad en las acciones educativas; para ofrecer un sistema de educación abierta, es necesario que el diseño sea capaz de contrarrestar los efectos que generan las desigualdades sociales en el funcionamiento de los mismos.

El INEA, a lo largo de su trayectoria, ha privilegiado la atención de los adultos, sobre todo en la alfabetización, ya que ésta constituye de acuerdo a sus preceptos uno de los objetivos más importantes del país, es una necesidad fundamental de las sociedades del mundo actual y una condición para una vida de calidad. Señala al respecto que, alfabetizarse es un derecho fundamental de todo ser humano, a este derecho corresponde una obligación del estado: la de asegurar que toda la población del país se alfabetice.

Se requiere de conocimiento para ejercer estos derechos, lo cual se logra creando una cultura en adultos, siendo las instituciones gubernamentales las que debe asumir esta educación, no solo en forma enunciativa, sino en su esencia.¹⁴⁹

De ahí que el Estado, a través de la alfabetización, asegure la introducción de los adultos que forman parte del rezago educativo en el proceso del desarrollo productivo del país y de la modernización educativa, posibilitando el dominio de la lectura y la escritura para, en una concepción meramente mecanicista, influir en su entorno y mejorar sus condiciones de vida.

A partir de lo anterior, el INEA determinó contemplar para el desarrollo de sus acciones desde el nivel de alfabetización hasta la secundaria, ofrecer la oportunidad de adquirir la educación básica, para que la incorporación a las actividades productivas sea mucho más accesible o, en su caso, para que la integración a niveles educativos medios superiores o terminales lleve en sí el desarrollo del autodidactismo, y posibilite el éxito en la vida o la independencia en su formación¹⁵⁰.

¹⁴⁹ SANTILLÁN CONTRERAS, Héctor. "Evolución de los Derechos Humanos: su importancia en las Prácticas Educativas", en: Cuaderno de Planeación y Evaluación Educativa, Vol. 14, UNAM, ENEP Aragón, 1997, Pág. 25.

¹⁵⁰ BLANCO SOSA, Manuel. Reflexiones, Análisis y Perspectivas sobre la Educación de Adultos, op cit, INEA XXV años, p. 131.

Es así que sus procesos educativos se basan en el principio del autodidactismo como fundamento del programa “Educación para Todos” y los Círculos de Estudio.

El autodidactismo se asocia con el aprender por sí mismo o sólo; esta idea implica que el adulto asuma la responsabilidad de su propia formación y se enfatiza que los hábitos de estudio independientes respecto a la institución, a otros compañeros o al educador.

El educando, en este sentido, adquiere las habilidades de lectura y escritura de una manera que emplea otras habilidades adyacentes, como la capacidad de análisis, resumen, relaciones entre conceptos, el planteamiento de preguntas, la aplicación de conceptos a situaciones concretas y comprensión de textos.

La interrelación para intercambiar ideas e impresiones, ya sea con el asesor, con los compañeros, otras personas con las que el educando convive, sus compañeros de trabajo, familia, entre otros, permiten un mayor enriquecimiento de sus aptitudes para aprender.

Los círculos de estudio se establecen como la forma más idónea para impartir la asesoría a los adultos. A través de esta metodología el asesor reviste un papel fundamental, en virtud de que funge como guía del proceso de aprendizaje.

Los materiales de estudio se determinan de acuerdo a la relevancia de los contenidos, la organización y las actividades de aprendizaje, ya sea de forma grupal, en equipo o individual.

El propósito de los círculos de estudio es reunir a personas adultas con fines e intereses comunes, para favorecer el intercambio de experiencias y generar la discusión grupal. En el caso del trabajo individual, se permite que el adulto avance a su propio ritmo.

Un problema que se presenta y que repercute directamente en el aprendizaje de los educandos, es que los asesores, que trabajan de manera voluntaria, sólo deben demostrar que concluyeron la secundaria, y que cuentan con el tiempo para brindar asesoría. No se les exige ninguna preparación especial, lo cual deja mucho que desear en cuanto a la calidad con la que desempeñan su labor educativa.

Por otro lado los asesores que realizan su servicio social, poseen una mayor preparación (lo cual no siempre es garantía), pero como se cambian cada seis meses, no permiten que se de una continuidad en el proceso.

La Guía del Asesor, creada en 1995, le indica la secuencia que debe seguir con los contenidos y actividades de aprendizaje, por lo que se deduce que esta versión parte del supuesto que se puede controlar el proceso de aprendizaje, a partir de consignas fijas y contenidos dosificados. Lo único que corresponde al

alfabetizador es hacer las preguntas y seguir la secuencia propuesta por los materiales.

El proceso de alfabetización se inició con el método y los materiales didácticos denominados Palabra Generadora, sustentada en la propuesta educativa liberadora de Paulo Freire, además de materiales específicos para la televisión y la radio. Posteriormente se desarrolló el método de alfabetización denominado Método Global de Análisis Estructural (MEGAE) y, el nuevo enfoque de educación básica de los adultos (NEEBA).

Asimismo, en los materiales de educación primaria se ha pasado de la Primaria Intensiva para Adultos¹⁵¹ (PRIAD), al Modelo Pedagógico de Educación Primaria para adultos (MPEPA); y al Modelo de Educación para la Vida (MEV), que integra a los tres niveles. **(Anexo 2)**

EL Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) dio a conocer los nuevos lineamientos y cambios estructurales de la educación, por tal motivo y como consecuencia de ello el Proyecto 10-14 modificó sus contenidos, con la finalidad de formar jóvenes participativos, críticos, reflexivos, capaces de razonar y aplicar a su vida cotidiana lo aprendido. **(Anexo 3).**

Sin embargo, a pesar de los cambios introducidos, la realidad es diferente, ya que predomina una concepción técnica, y mecánica del aprendizaje de la lectura y escritura.

Se basa en modelos rígidos que no se adaptan a la diversidad de contextos, básicamente su función es supletoria. Todavía es muy generalizado el concebir a la educación de adultos como una educación de segunda -una educación pobre para pobres- y considerarla como una educación compensatoria; prueba de ello es que los recursos que se destinan casi siempre son mínimos e insuficientes.

El modelo uniforme en que se basa resulta ineficaz por su incapacidad de dar respuesta a la enorme diversidad de necesidades educativas de los adultos del país. Los grupos presentan la característica de ser altamente heterogéneos: trabajadores migrantes, amas de casa, campesinos, adultos jóvenes, trabajadores informales, desertores del sistema educativo formal, entre otros.

La enseñanza de las letras es basada en un aprendizaje rudimentario, limitadas a un código instrumental y como un paso previo a un programa educativo formal que lo que más logra es que se aprenda a deletrear; en lugar de concebirla como el desarrollo de un recurso comunicativo que se utiliza para fines y propósitos reales, que sirvan para actuar en el mundo social.

¹⁵¹ El PRIAD, comenzó a operar en 1975, y dejó de operar en 1995. Las críticas más severas fueron que propiciaba la memorización, basado en un método tradicional que no reconocía diferencias de aprendizaje y necesidades del adulto.

Producto de lo anterior resulta poco atractivo, lo que genera que el adulto se desmotive y abandone los programas o el pero de los casos, no siente la necesidad de acudir a este tipo de educación. La desarticulación que presenta con otras actividades, no garantiza la permanencia en los resultados.

El énfasis en la lectura hace que se descuide la escritura, la cual es primordial, ya que con esta se apropia de prácticas comunicativas convencionales para fomentar cambios en la participación social; además, al cálculo básico también se le da poca importancia.

La postalfabetización es fundamental para desarrollar y enriquecer el conocimiento y el uso de la lengua escrita, de aquellas personas que ya tienen nociones de ella. Las acciones en el sentido de "letrar el ambiente" es decir, de incorporar prácticas de lectura y escritura a los programas de desarrollo, dar acceso a múltiples materiales impresos y fomentar la producción de objetos culturales de consumo para, con y de los sectores populares, han sido prácticamente nulas¹⁵².

La educación básica ha servido para subsanar, desde una perspectiva compensatoria, el rezago educativo. El adulto carente de educación tendrá poco acceso a bienes materiales y a servicios sociales básicos, así como a ingresos suficientes. Por lo tanto, sería necesario partir del supuesto de que en la medida en que la educación de adultos sea concebida como un servicio orientado a la acreditación y certificación de la educación básica, sin más, seguirá siendo tan poco útil y tan ineficaz en su propósito de recuperar el rezago como hasta la fecha¹⁵³.

EL currículo pedagógico y escolarizado con el que se ha operado la educación de adultos, dificulta que se aparte de las tradiciones propias de la educación formal.

El hecho de basar su trabajo en personas voluntarias, que no cuentan con la formación y la capacitación requerida, además de su inestabilidad y la poca motivación que tienen, es otro factor que afecta invariablemente. Se cree que cualquiera que sepa leer y escribir, con buena voluntad, sin ninguna especialización puede dedicarse a la alfabetización.

Los materiales son otro problema que se presenta, ya que se les otorga un papel central, cuando sólo deben ser considerados como auxiliares didácticos. Se elaboran partiendo del supuesto que los alfabetizadores que los utilizan son expertos, no consideran las deficiencias que tienen para llevar a cabo su labor educativa.

La masificación de los materiales ha olvidado que la población con que se trabaja es heterogénea, y se reduce a la reproducción de cartillas y libros. Esta es una

¹⁵² SCHMELKES, op cit, p. 25.

¹⁵³ Ibid, p. 47.

visión limitada, y debería enfocarse más a reconocer la importancia estratégica que representa la producción de materiales por parte de las comunidades usuarias. Más que materiales armados deben ser materiales para armar¹⁵⁴.

Los medios deben propiciar un proceso educativo, dialogal, participativo, en el que se incluyan a parte de los textos impresos, otros medios de comunicación.

La evaluación es un proceso que requiere de una discusión aparte, pero es innegable que se deben realizar mayores esfuerzos para conformar un sistema de evaluación, menos rígido y condicionado, como el que ha imperado hasta ahora.

Una situación que altera y afecta de manera decisiva la calidad del servicio, es en cuanto a la infraestructura en el caso de contar con ella, ya que son inadecuadas, prestadas casi siempre, con escasez de mobiliario (si se cuenta con él), o en deplorables condiciones, los materiales y recursos son ínfimos. Lo anterior presupone que el problema aparentemente es de tipo financiero, pero en el fondo es político; la educación se sigue utilizando para mediar conflictos sociales, por lo que es previsible que esta situación no cambie y que la asignación de los recursos no favorezca a las zonas más pobres, en donde se encuentran la mayor parte de los adultos no escolarizados.

La agudización de la crisis económica, la baja de materias primas y la deuda externa, seguramente determinarán una mayor restricción del gasto público. El papel marginal en términos de gasto financiero se debe a que la educación de adultos no corresponde al modelo de capital y no tiene utilidad para el modelo de dominación política; aunado a que la clientela de la educación de adultos se encuentra socialmente fragmentada y desorganizada lo cual explica porque no tiene la fuerza para exigir y reclamar los servicios sociales que, además de la educación, incluyen la vivienda, servicios de salud, seguridad social, entre otros.

En general, se puede concluir que la educación del adulto ha presentado diversas características que han limitado en gran medida su desarrollo y que, por ende, la han signado como una educación de "segunda", con una respuesta que se ha seguido postergando, principalmente por la debilidad política de los usuarios, de este tipo de educación.

Al ser considerada más un gasto, que una inversión es porque desde la perspectiva del Estado, si el crecimiento de la educación de adultos pudiera afectar el crecimiento de la educación superior, por ejemplo, cualquier reforma sustancial en la educación de adultos encontraría oposición y sería postergada o descartada.

Otro aspecto que es menester señalar, es que los programas de alfabetización con métodos de aprendizaje reducidos a procedimientos operacionales, con contenidos irrelevantes, definidos a priori, desde una instancia central que no

¹⁵⁴ Véase, *Ibid*, p. 67.

consideran las diferencias de aprendizaje que existen entre los adultos y los niños, resulta ser un problema permanente, que no ha encontrado solución, por más innovaciones que se han hecho, debido a que estas se reducen a cambios formales de tipo modernizante, que no alteran la esencia del sistema, haciendo que se cumplan objetivos, de manera deficiente, olvidando que el adulto requiere de formas muy particulares para aprender y que, desde este planteamiento, se hace necesario abordar en el siguiente capítulo las características físicas, intelectuales y psicomotrices; se analizan los problemas educativos y pedagógicos que han limitado el desarrollo de este tipo de educación, además se plantea la necesidad de crear nuevas metodologías enfocadas especialmente a este tipo de población.

CAPITULO III

LA PEDAGOGÍA EN LA EDUCABILIDAD DEL ADULTO

- 3.1. Acerca del proceso de Aprendizaje del Adulto. La Pedagogía en la Formación del sujeto.**
- 3.2. Sobre la necesidad de una metodología pedagógica particular para el aprendizaje de los adultos.**
- 3.3. El asesor de adultos en educación básica, su práctica pedagógica.**

CAPÍTULO III. LA PEDAGOGÍA EN LA EDUCABILIDAD DEL ADULTO

La creatividad e imaginación humanas son los recursos verdaderamente inagotables en nuestras nuevas ecuaciones, limitadas sólo por el capital social que se invierte en desarrollar ciudadanos despiertos y responsables, cuyas aptitudes podrán contribuir a una nueva evolución de sus sociedades y de la humanidad en nuestra era de la interdependencia global.

HAZEL HENDERSON

La educación de adultos es un componente importante del esfuerzo educativo, que se realiza en casi todos los países, especialmente México. Sin embargo, se han tenido pocos logros debido a que la valoración social y política que se le ha dado ha sido escasa, discontinua e inestable.

Poco se ha hecho por desarrollar proyectos de investigación, particularmente en este campo, por no considerarlos una prioridad y debido tal vez a que la edad adulta ha sido considerada durante siglos, de acuerdo a los enfoques evolutivos, como una etapa en la que no suceden cambios importantes en el desarrollo, como en el caso de la niñez y la adolescencia; por lo tanto, no era factible considerarse como objeto de estudio.

Generalmente, esta exclusividad en el estudio de la infancia y la adolescencia, generó una trasposición de la utilización de los mismos instrumentos de investigación, para el conocimiento de la edad adulta.

Desde ya hace cuatro décadas, afortunadamente, los estudios evolutivos actuales consideran a la persona como un ser en permanente evolución y cambio desde la infancia a la senectud.

La educación restringida a lo escolar es otro problema que la ha tenido sujeta a un encorsetamiento difícil de superar, impidiendo que se generen avances en la educación de adultos.

En este capítulo, por lo tanto, se plantea la necesidad de abordar la edad adulta, el aprendizaje del adulto, la metodología, los recursos didácticos, los materiales educativos de apoyo, los medios empleados en este tipo de educación; y el papel del asesor.

3.1. Acerca del proceso de aprendizaje del adulto. La Pedagogía en la formación del sujeto

El tema de la educación de adultos adopta diversas formas según el lugar en que se desarrolle o de acuerdo al tiempo que se esté viviendo, como reflejo de las variadas funciones otorgadas al aprendizaje adulto y los diferentes grupos que

tienen acceso a ella. En la antigua Grecia, la sociedad ateniense estaba organizada de tal modo que sólo una pequeña clase de ciudadanos accedía al aprendizaje como la vocación central de sus vidas adultas. El aprendizaje adulto no estaba considerado como algo útil.

En el siglo XIX, en Dinamarca, estaba centrada en el contexto económico de la pobre economía agraria, siendo considerada como apoyo para el desarrollo y promoción de una democracia activa y participativa. El objetivo de la justicia social y el de la participación popular constituyen el aspecto central de la educación de adultos en los países nórdicos. Sin embargo, en general en gran parte del mundo, el término es utilizado como sinónimo de alfabetización de los adultos que no tuvieron escolaridad inicial.

En general, la educación se ha definido como una forma de perfeccionar al hombre. Un concepto más moderno es el que da el teórico Jonas Cohn, el cual lo define como la influencia consciente sobre el hombre dúctil e inculto con el propósito de formarlo. El hecho educativo, para Herbart, tiene un carácter más filosófico, los fines han de buscarse en la ética, ha de conocerse el sujeto de la educación, se deben determinar los métodos, los medios de transformar lo "que es" el sujeto, en lo que "debe ser".

En un sentido más amplio la educación es una actividad humana y de carácter social. El hombre es el que realiza la función de educar, el que educa y el que es educado. Nartop señala que el hombre no existe mas que en sociedad con los demás hombres, el individuo aislado es una abstracción, la educación tiene carácter social. El hombre desde que nace hasta que muere está sujeto a esa acción social, a la acción educativa. Educar, es influir sobre el hombre de manera permanente y constante durante todo el proceso de vida.

No existe, por tanto, una edad en la que el sujeto deje de aprender, ni tampoco una ideal para iniciar, lo que si es cierto es que en una determinada fase hay capacidad para recibir la acción educativa, la educabilidad es más aguda, más efectiva. Debido a que el punto de partida de la educación es la educabilidad el propósito de ésta es que el educando se vaya desarrollando por sí mismo en los aspectos: afectivos, psicomotrices e intelectuales, para llevar a cabo los ideales de la sociedad.

La educabilidad¹⁵⁵ es un poder del ser del individuo (teleológica), sin ella no se hablaría de educación ni de pedagogía, ya que el hombre es el ser que realiza su vida.

La pedagogía sustenta a la educación, la apoya en los diversos campos que enmarcan los problemas a los que se enfrenta, permitiendo una idea más clara de ésta, de sus factores y elementos de los objetivos que persigue, de los medios que dispone, de las personas y grupos que en ella intervienen.

¹⁵⁵ NASSIF, Ricardo. Pedagogía General. Ed. Kapelusz, Argentina, 1958, p. 135.

Al término hay que agregar el de educatividad¹⁵⁶ la cual es la capacidad que posee el educador maestro, o la energía educadora del medio natural y social o de los bienes culturales formativos. En este sentido educador y educando son un binomio indisoluble. La educación se aproxima a la acción educere y educare¹⁵⁷; la tarea de la pedagogía entonces consiste en identificar y proponer aquellas experiencias y caminos alternos que propicien procesos de aprendizaje y formación efectivos y placenteros para el desarrollo en armonía con el entorno natural y social de los individuos y de la comunidad¹⁵⁸.

La educación no se circunscribe sólo a la edad infantil, se extiende hasta la vida adulta, el problema es que la sociedad ha dirigido sus esfuerzos a educar a los niños olvidando a los adultos; basta con analizar la estructura del sistema educativo formal para que veamos que se establecen edades para cada nivel escolar, pasadas estas ya no es posible integrarse sino a través de otros medios.

EL hombre por esta razón se ha alejado de la cultura y la educación organizada, pero además porque no se le han proporcionado los medios, o porque se le han cerrado los caminos debido a un sistema social y económico que, a través de un grupo dominante, decide cual es la función que ha de cumplir la educación y quiénes serán los que gocen del privilegio.

La necesidad de la educación de adultos se le ha otorgado poca o casi ninguna relevancia, el pensamiento que se ha tenido es que la educación y la escuela sólo deberían atender a los niños, porque el fin era conformarles una personalidad a través de crearles una serie de hábitos, costumbres, ideas, creencias que les permitiera desarrollarse en su sociedad y de acuerdo a la época.

No hay duda que las capacidades educativas, es decir de adaptación y de reacción ante la influencia del medio, no son las mismas en las diversas etapas de nuestra vida.

El hombre maduro es menos capaz de modificación que el niño o el joven, el anciano lo es menos que el que se haya en la edad viril. Pero todo hombre, por su misma condición humana, tiene como carácter inherente a su naturaleza, la educabilidad.

Todos somos capaces de aprender, aunque nuestro aprendizaje sea más lento y exija de nosotros mayor esfuerzo a medida que avanzamos a lo largo de la vida¹⁵⁹.

¹⁵⁶ Ibid, p.134.

¹⁵⁷ VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Elvia. Didáctica Integrativa y el proceso de aprendizaje. Ed. Trillas. México, 2002, p. 29.

¹⁵⁸ FLORES OCHOA, Rafael. Evaluación pedagógica y cognición. Ed. McGraw-Hill. Colombia, 2000, p. 19.

¹⁵⁹ Véase, BALLESTEROS y USANO, Antonio. Organización de la Escuela Primaria. Ed. Patria. México, 1983, p. 290.

El aprendizaje del adulto, en este sentido, adquiere características muy específicas, que la educación de adultos no ha querido tomar en cuenta o que se ha limitado a operar en una forma tradicional, como una réplica de la educación primaria para niños.

Las principales limitaciones que ha tenido el INEA, ha sido aferrarse a modelos educativos y reproducirlos (contenidos, contexto, educandos y el resto de los elementos que intervienen en el proceso educativo); produciendo entre otras cosas, la desarticulación entre el ciclo de alfabetización, primaria y secundaria; la organización y la secuencia didáctica de las áreas de aprendizaje y por otro lado, la estructura metodológica de los materiales (libros, cuadernos de trabajo, guías didácticas, entre otras) tienden a favorecer los procesos memorísticos, estableciendo una gran semejanza con los contenidos y la metodología del sistema escolar formal, generalizando su uso, no importando si se trabaja en el medio rural o urbano.

El trabajar con contenidos obligatorios universales, metodologías directivas, mecanismos de acreditación y evaluación similares a los de la enseñanza escolarizada, lleva a preguntarse, ¿hasta dónde se habla de una modalidad extraescolar?, siendo que la flexibilidad que ofrece en cuanto al tiempo y al espacio, no es condición suficiente para encuadrarlo como un servicio fuera del sistema formal.

Se ha insistido, a lo largo de este trabajo, en que uno de los problemas que afecta directamente la educación del adulto, es el carácter compensatorio o remedial o supletorio, y que a partir de este tipo de educación se trata de subsanar el rezago educativo, otorgándole al adulto una segunda oportunidad, estableciendo una equivalencia con el sistema educativo formal, precisamente porque no compensa las diferencias desde el primer momento¹⁶⁰.

Lo anterior, como consecuencia obliga a operar con programas normados por lo escolar en cuanto que los niveles de conocimiento se definen por los del sistema escolarizado, ocasionando que la adquisición de las habilidades de lectoescritura y cálculo de los conocimientos generales, se aprendan en un sistema formal tardío, sin tomar en cuenta las diferencias de aprendizaje de los niños con los adultos.

Aunado a lo anterior, su población básicamente heterogénea, en cuanto edad, clase social, hábitat urbano o rural, exige a la acción pedagógica, contemple sus necesidades autóctonas e inmediatas, ya que el error en que incurre es que ha

¹⁶⁰ La escuela es incapaz por sí misma de evitar las causas estructurales de la deserción; aún más, algunos estudios sugieren que los factores exógenos son agudizados por los factores internos, pues la escuela no hace sino ahondar las desigualdades ya existentes. Al dar un trato igual a desiguales la escuela comete un acto de injusticia que el sistema educativo intentará paliar más adelante. Cfr. SCHUGURENSKY, Daniel, "Educación Básica para Adultos: Análisis de la situación actual y apuntes para su redefinición. Una perspectiva latinoamericana a partir del caso de México", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XVI, 3 - 4, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1992, p. 96.

generado un currículo único, cuyos contenidos no se han regionalizado ni diversificado, por lo que su selección no ha sido la más idónea.

Esto lleva a que el adulto pierda interés por aprender, ya que no le servirá para resolver sus problemas, para el desempeño de una tarea o de un puesto determinado, cuando mucho para obtener un certificado, que en la actualidad no asegura una condición más ventajosa en el mercado de trabajo.

Los programas de educación básica, desde el punto de vista metodológico, centran los aprendizajes en la memorización de datos; el alfabetizando es concebido como un receptor, el cual aprende sólo con la inteligencia y retiene en la memoria lo aprendido; la evaluación consiste en acumular datos, que nunca utilizarán y por lo tanto serán olvidados con el tiempo.

Esta tendencia al enciclopedismo basa la enseñanza en los textos, en la asimilación de datos ajenos a la situación de vida del sujeto, y a una exagerada carga de contenidos que pocas veces logran cubrirse, a expensas de una restricción tanto en su análisis, crítica y evaluación como en sus posibilidades de instrumentación.

El aprendizaje es repetitivo, mecánico, simplificado, con actividades que no tienen mucho sentido para el educando, por lo cual se deduce que los contenidos no se adecuan a las características, necesidades e intereses de los mismos, provocando el ausentismo y la deserción.

Los problemas que se derivan de los aspectos propiamente educativos y pedagógicos de la educación básica de adultos, es precisamente en la forma tradicional de operar, y que reclaman desde el Coloquio de Vivero Alto una serie de razones de orden económico, educativo, filosófico, pedagógico-social para el replanteamiento del servicio que proporciona el INEA¹⁶¹.

- **De orden económico:** transformaciones tecnológicas, incapacidad del sector moderno de la economía para ocupar mano de obra, necesidad de capacitación para el desempeño de tareas productivas en el sector informal.
- **De orden educativo:** la educación básica de adultos no parece estar respondiendo en forma mayoritaria a las necesidades de la población a la que está dirigida, lo que genera bajos índices de retención y aprobación.
- **De orden filosófico:** la actual educación de adultos es vertical y refuerza otras tendencias autoritarias enmarcadas en la sociedad.
- **De orden pedagógico-social:** necesidad de revalorizar el trabajo manual y utilizar el trabajo productivo como instrumento pedagógico.

¹⁶¹ Ibid, p. 105.

Esto sin lugar a dudas plantea la necesidad de realizar algunas modificaciones sustanciales, poniendo especial acento en el aprendizaje de los adultos.

Sin embargo, muchos de los trabajos e investigaciones que proporcionan nuevas alternativas curriculares se caracterizan por hacer útiles e interesantes recomendaciones que pierden efectividad por su carácter taxativo, en el sentido etimológico de reducir un caso a determinadas circunstancias. La mayor parte de las veces estas circunstancias se limitan a los aspectos didácticos y, en pocas ocasiones, éstos se enmarcan en una propuesta más global de educación de adultos. En el otro extremo están las propuestas de carácter demasiado general que se dedican al bosque y se olvidan de los árboles¹⁶².

En cuanto a los modelos curriculares de la educación básica se observa que predominan los enfoques individualizantes y conductistas, su organización estructural refiere aprendizajes descriptivos que carecen de claridad y que no fomentan el aprendizaje activo.

Los postulados teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales de la educación de adultos, en lo que concierne al ámbito formal, ofrece planteamientos, que hacen suponer al adulto que todos los contenidos son buenos.

Si "todo" es bueno, no hacen falta cambios ni deben modificarse los contenidos, aunque con frecuencia no se les comprende¹⁶³.

Cuando los alumnos no entienden el contenido, se plantean dos hipótesis en la búsqueda de explicaciones. Una, que el problema reside en la ineptitud de ellos mismos y la otra, que la dificultad está en los libros como vehículos o portadores de los contenidos¹⁶⁴.

El adulto cree que es él, quien por falta de empeño no comprende, y por lo regular se vincula con un rol de aprendizaje orientado hacia la memorización de los contenidos; o se adjudica esta imposibilidad a la dificultad que presentan los libros, para lo cual se recurre a un tercer elemento que es el que se encarga de resolver o aclarar las dudas, el asesor, su figura en este proceso adquiere una sobrevaloración.

La relación se configura en un esquema de comunicación asimétrica y en línea vertical de transmisión con una tendencia a la acumulación y a la repetición. El rol del asesor en realidad no cambia mucho con respecto al de la escuela formal.

El currículo centrado en una pedagogía transmisora y conductista, que fragmenta y parcializa el conocimiento, sobrevalora la acumulación de datos en detrimento

¹⁶² Ibid, p. 105.

¹⁶³ CHAPARRO, Félix. Alternativas de Educación Básica de Adultos. Antología Lecturas sobre Educación de Adultos, CESU, UNAM, 1992, p. 147.

¹⁶⁴ Ibid, p. 147.

de la capacidad real del estudiante, impidiendo cualquier proceso de transformación de las personas y su entorno.

El adulto se encuentra con un currículum mal integrado, del enciclopedismo, de los libros difíciles, de los métodos tradicionales. El conjunto de todos estos elementos genera angustia en el educando, creyendo que su ignorancia y falta de capacidad son la causa de su fracaso escolar y no de los métodos, contenidos, materiales y problemas concomitantes que influyen en la calidad del servicio educativo que se le ofrece.

La alfabetización y la educación básica limitadas a contenidos escolares resultan poco atractivas y los adultos no sienten la necesidad de acudir a programas de esta naturaleza. El que el adulto sea participe activo de su propio proceso de aprendizaje, que decida acerca de lo que quiere aprender, es uno de los objetivos prioritarios, si se desea tener una mejor calidad.

Los diagnósticos coinciden en el hecho de que no se está atendiendo con la calidad ni con la suficiencia que el problema amerita¹⁶⁵.

Se hace por tanto latente la preocupación de plantear la importancia de diferenciar progresivamente la educación básica dirigida a los niños y a los adultos, en lo que se refiere a los contenidos, la estrategia didáctica, los textos, lugar de trabajo y a la distinción biológica, psicológica, pedagógica y social que cada uno posee.

Desgraciadamente, el aprendizaje de las letras se ha concebido como una tarea técnica, aislada del contexto en que se usan la lectura y la escritura. Se reduce al aprendizaje de las grafías, a la transmisión de un código instrumental, cuando es algo de mucha mayor complejidad.

En este sentido, leer y escribir son recursos comunicativos que sirven para actuar en el mundo social. Por ello, alfabetizarse abarca no sólo la apropiación del sistema de escritura, sino también la construcción de los usos y prácticas comunicativas de la lengua escrita¹⁶⁶.

Los programas de alfabetización del INEA no logran, en términos generales, resultados que aseguren un uso real, continuo y diversificado de la lengua escrita. Consiguen, cuando más, que se aprenda a deletrear¹⁶⁷. Esto lleva a cuestionar seriamente la eficiencia de la labor que desarrolla.

Existe una gran dificultad para lograr transmitir el uso y la función social de la lengua escrita y el cálculo elemental; al finalizar la alfabetización los adultos cuentan con algunos elementos del sistema de escritura y de cálculo básico, pero su utilización es limitada (la mal llamada postalfabetización), lo cual origina otro

¹⁶⁵ SCHMELKES, op cit, p. 18.

¹⁶⁶ Ibid, p. 21.

¹⁶⁷ Ibid, p. 21.

problema, ya que aunque son adultos que poseen nociones, esto no les permite tener más ventajas que antes.

La escritura y el cálculo básico se han relegado, con respecto a la lectura, siendo que son fundamentales para la apropiación de prácticas comunicativas convencionales, ya que enriquecen y magnifican los recursos comunicativos de los adultos. El estilo de enseñanza-aprendizaje es contradictorio con respecto a las orientaciones concretas de los educandos, su tratamiento es básicamente escolar y descontextualizado.

Al respecto, Emilia Ferreiro señala que, en condiciones en las que el contacto con la lengua escrita es escaso, el conocimiento de la mecánica no lleva necesaria y automáticamente a la apropiación de la función. Esta se refiere al sentido de la lectura, al sentido del acto mismo de leer, a la posibilidad de usar la lectura y la escritura para actuar en el mundo.

Si el aprendizaje no se da en un contexto donde se utiliza la lengua escrita para procesos comunicativos reales, la construcción de la lectura y la escritura como prácticas comunicativas no se produce: no se aprende realmente a leer y escribir.

De esta manera se deduce que tanto las matemáticas como la lengua escrita, se aprenden en la medida en que se utilizan en situaciones de interrelación; en la medida que es una práctica individual y social del sujeto. El aprendizaje efectivo se da a través del descubrimiento y de la investigación acción en torno a la solución de problemáticas para el sujeto o grupo.

"No es lo mismo memorizar la fórmula del agua, que experimentalmente demostrarla en el laboratorio, en diálogo creativo. En el diálogo creativo se descubre la relación con el quehacer humano. Por ejemplo: 4×4 memorizado como la tabla de multiplicar, no es lo mismo que incluirlo en el sistema decimal y aplicarlo a ... digamos 4 ladrillos por 4 veces. A lo anterior se piensa que H_2O no se presta al diálogo; el agua sólo puede ser H_2O . ¿Para que dialogar? ¡Mejor aceptar y memorizar! Dirían muchos. Lo mismo sucede con la historia: sucedió y ya... hay que narrar (maestro) y memorizar (alumnos)"¹⁶⁸.

Se debe partir del entendido que el educando adulto posee conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que son el resultado de la experiencia que ha tenido y que es desde aquí que se debe pensar para iniciar actividades y aplicar estrategias alfabetizadoras.

Los medios y procedimientos didácticos utilizados en la primaria y secundaria para adultos no se adecúan a las posibilidades y capacidades de aprendizaje.

¹⁶⁸ Cfr. SÁIZ SÁEZ, Ángel. Freire comunicación y filosofía. UNAM, ENEP Acatlán. México, 2003, 1ª edic., p. 106.

Un cambio en la concepción del aprendizaje del adulto se presenta con la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación de Adultos en Persépolis 1975, la cual señala que los analfabetas no son recipientes vacíos que deben llenarse, sino personas que poseen estructuras lógicas claras, experiencia y pensamiento abstracto, con dominios específicos relacionados con las exigencias de su vida cotidiana.

Es mejor que un programa de alfabetización suponga que los adultos son competentes en lugar de lo contrario: que acepte estar trabajando con adultos hábiles que participan en ambientes sociales complejos y que requieren una amplia gama de prácticas intelectuales y sociales. A pesar de ello, la posición de los analfabetas en nuestras sociedades es desventajosa, no sólo porque estas personas no dominan la lengua escrita, sino por lo que la sociedad piensa de las personas que no saben leer y escribir¹⁶⁹.

La educación de adultos ha enfrentado diversos problemas, pero los que afectan determinantemente son las que respectan a las formas en que los adultos aprenden, sobretodo en lo que concierne a leer y escribir.

Es un hecho que en cuanto al conocimiento que se tiene acerca de cómo aprenden los adultos aún se tienen grandes limitaciones, tal vez porque establecer con exactitud las diferencias entre el niño y el adulto no es cuestión de criterio cronológico únicamente, sino que intervienen otro tipo de variables que hacen más compleja su distinción, a la vez que varios especialistas reconocen que es un aspecto que se conoce muy poco.

Lo que si es sabido es que la apropiación de la lengua escrita varía de sujeto a sujeto, de grupo a grupo y de sociedad a sociedad. La lectura constituye una construcción activa de significados, una interacción entre el lector, el texto, la situación y los propósitos de éste; mediante la conjugación de estos elementos, a través de la construcción del sentido del texto, lo que dice y lo que significa, llega a identificar palabras.

De esta manera se puede decir que un lector no es decodificador que descifra letras y palabras, un lector se gesta cuando el énfasis se ubica en la construcción de significado.

El sujeto se constituye en la interrelación con su medio social, en el tiene lugar la reproducción del particular¹⁷⁰, como centro de la acción social, comparte un mundo que es común a otros sujetos, el mundo de la vida; en él asigna significados y construye sentidos. Mediado por el lenguaje es capaz de comunicar su propia subjetividad, que le proporciona las objetivaciones institucionales

¹⁶⁹ Apud. SCHELMEKES, KALMAN, Judith. "La Alfabetización sin Escritura" en Revista Huaxyacac, No. 3, p. 36.

¹⁷⁰ HÉLLER, Agnes. Sociología de la Vida Cotidiana. Ed. Península. Barcelona, 1998, Colección Historia, Ciencia, Sociedad. N° 44, p. 25.

integradas por un orden y en las que confluyen otros sujetos, llámense asociados, contemporáneos o predecesores¹⁷¹.

El aprendizaje se construye en intercambio con otros, otorga al sujeto un papel activo en el proceso de conocimiento. La información que provee el objeto es importante, pero de ningún modo suficiente para que el sujeto conozca. El adulto tiene conocimientos producto de la experiencia, por lo tanto, si se parte de este principio, se posibilitará una interacción dialógica, que promueva la discusión y la reflexión de lo aprendido.

En la metodología debe predominar la actividad libre, debe ser motivadora para generar el interés del adulto por aprender, ya que uno de los problemas que se enfrenta y que se debe evitar en la medida de lo posible, es dar lecciones; Lerner ha expuesto recientemente algunas estrategias¹⁷² que demuestran mejores resultados:

a) Se consideran importantes y necesarias las actividades de enseñanza que promueven la mejora de las interpretaciones o reconstrucciones que los educandos realizan sobre los contenidos. Las estrategias, las actividades y los procedimientos de enseñanza, en general, deberán estar encaminados a facilitar las actividades progresivas de reconstrucción del saber a enseñar.

b) A partir de los distintos contenidos deberán plantearse, en la enseñanza, situaciones problemáticas que demanden y favorezcan un trabajo reconstructivo de dichos contenidos: para que la naturaleza de esos problemas desemboque en la intención señalada, deberán tener sentido para los alumnos y que al mismo tiempo vayan un poco más allá de los esquemas o interpretaciones que ellos ya poseen y, además, deberán exponer de forma abierta, de manera que tomen decisiones y construyan creativamente vías diferentes, pero que tengan que ver con la solución esperada.

c) Deben promover las situaciones de diálogo e intercambio de puntos de vista en torno a los problemas y situaciones planteadas. La opinión sobre los contenidos e ideas; actividades concretas de trabajo cooperativo, de discusión, reflexión, con grupos pequeños obtiene mayores beneficios si se orienta a la solución de problemas y el aprendizaje de ciertos contenidos.

d) En la enseñanza se deben orientar los procesos de reconstrucción que realizan los alumnos sobre los contenidos. Dejar que los alumnos primero procedan con sus propios recursos e intereses para aproximarse a los contenidos que se pretende enseñar, de manera que logren cierta comprensión o se formen un bagaje nocional, y solamente a partir de ese momento introducir los conceptos y

¹⁷¹ SHULTZ, Alfred, El Problema de la Realidad Social. Ed. Amorrortu. Buenos AIRES, 1995. P. 21.

¹⁷² Citado en: HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Paradigmas en Psicología de la Educación. Ed. Paidós educador Buenos Aires, 1998, 1ª edic, p. 202 y 203.

las explicaciones de nivel formal. Dicha actividad deberá estar encaminada a hacer progresos en las hipótesis e interpretaciones de los alumnos.

Las actividades de aprendizaje pueden ser múltiples y variadas: desde textos dictados, la narración de algún suceso o vivencia del adulto, elaborar autobiografías, revisar periódicos o revistas, grabar lo que se dicta o dice para posteriormente hacerle los cambios pertinentes; la finalidad es desarrollar ideas y enriquecer el uso de su lenguaje, con el propósito que los adultos lleguen a comprender la lectura como la construcción activa de significados, y no sujetarse a procedimientos de enseñanza restringidos a pasos jerarquizados, secuenciados y preestablecidos, que limitan la participación del adulto.

Los contenidos deben ser menos funcionales, abstractos e intelectualistas ya que solo se acoplan a los hábitos, estructuras y formas organizativas preexistentes, su aplicación tiene que ser más directa y con menos constreñimientos. La justificación de que "así está programado", "así lo propone el educador", "así lo marcan las normas" dificulta cambiar los procedimientos.

El problema que se presenta a la hora de realizar modificaciones en cuanto a las metodologías y estrategias tradicionales, es que los conocimientos que se exigen para la acreditación y certificación son realizados a partir de los burocráticos expedientes o exámenes convencionales, que no valoran la experiencia práctica; de ahí que se insista cada vez mas en flexibilizar las vías selectivas y unilaterales de acceso a los grados académicos, mediante sistemas de convalidación por los que se valore la formación adquirida por medios no formales.

Latapí propone una estrategia curricular que distinga entre la acreditación equivalente y la no equivalente. Según sus planteamientos, habría que distinguir en tres tipos de posibilidades¹⁷³:

a) Una educación básica acreditable y equivalente; ésta sigue el esquema fundamental de la primaria abierta para adultos.

b) Una educación básica general acreditable, pero no equivalente. Ésta supone elaborar una definición de educación básica que corresponda a los requerimientos fundamentales de los adultos, en cuanto a conocimientos, destrezas, habilidades y valores, con gran flexibilidad para ser aplicado a todas las situaciones, y establecer un gran marco de posibles alternativas para alcanzarla. La mayor parte de sus contenidos serían acreditables por simple demostración de dominio; sólo una pequeña proporción implicaría esfuerzos adicionales, orientados principalmente a sistematizar su experiencia y a comunicarla.

¹⁷³ SCHMELKES, LATAPÍ, Pablo, "Una Propuesta para Integrar las Acciones de Educación de Adultos", Conferencia presentada en el Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía, Guanajuato, Universidad de Guanajuato, 1986, p. 58 y 59.

c) Otros conocimientos no acreditables. La propuesta supone la construcción de un modelo integrador, aplicable al núcleo fundamental de los adultos que constituyen la demanda. Adoptaría como eje central el proceso de concientización organizacional concebido como eje formativo, con el cual se abren las alternativas para diversificar los servicios. Por otra parte, existirían dos ejes complementarios fundamentados en la naturaleza de cada servicio y en las características de los demandantes. El eje central implica que el grupo de adultos emprenda una acción de transformación social en torno a la cual se desarrolle su concientización. La alfabetización se integra a este proceso. A partir siempre de una acción social de la que se deriven los temas generadores, el grupo irá recorriendo los momentos y fases del proceso formativo, a la vez que aprenderá a dominar la lectoescritura y el cálculo. La postalfabetización se articularía en los momentos de organización y capacitación y tendría una duración diversa según los intereses y necesidades del grupo.

Para acreditar Latapí recomienda distinguir entre 1) los conocimientos abstractos, sistemáticos y necesarios, y las destrezas fundamentales que se requerirán de todos los adultos; 2) los conocimientos y destrezas alternativos de los que se requerirá un número determinado (barbechar y sembrar, manejar un vehículo, etc.); basta con que el adulto lo demuestre y 3) conocimientos y destrezas optativas, que es lo que permite flexibilizar el currículo¹⁷⁴.

Es así que se hace necesario repensar en estos procesos de acreditación que permitan generar cambios, en los anteriores y rígidos sistemas en los que la evaluación se lleva a cabo con parámetros cuantitativos y "objetivos".

El aprendizaje debe ser entendido como un proceso integral de experiencia que se verifica en cualquier tiempo y espacio, no se circunscribe a un ámbito particular, se da a través del descubrimiento y la investigación-acción, en torno a la resolución de situaciones problemáticas en donde en una relación dialéctica se vincule estrechamente la teoría y la práctica (praxis).

Desde esta perspectiva se hace necesaria traspasar el umbral de una pedagogía transmisora y conductista a una pedagogía crítica, cuyo objeto sea la formación del hombre, hacia una educación que implica rupturas epistemológicas y pedagógicas.

Habermas, entiende a la modernidad como un proyecto ilustrado inacabado, refiere que el sujeto haga uso de su razón como medio para la búsqueda de la autorrealización, tiene por objeto su emancipación individual, ajena a la cosificación implica ser elemento de orden y salir fuera del caos, a partir de su propia reflexión.

La especialización en los procesos de producción, producto de la modernización, ha incrementado la despersonalización, el sometimiento y la alienación. La

¹⁷⁴ Ibid, p. 58 y 59.

educación de adultos debe fortalecer al sujeto para que aumente su capacidad de crítica de su entorno (social, político, económico, cultural), y por lo tanto tenga mayores posibilidades de abrir nuevos espacios de desarrollo educativo.

Propiciar situaciones de aprendizaje que contribuyan a desarrollar las capacidades intelectuales "aprender a aprender y acceder a la información" aspectos fundamentales, de los que hay que partir para que los sujetos no se queden en un plano de formación instrumental, sino que permita acceder a nuevas y mejores condiciones de vida individual y colectiva.

La necesidad de una metodología pedagógica particular, a partir del conocimiento de la población adulta es una premisa fundamental para emprender acciones concretas, para satisfacer sus necesidades fundamentales, e intereses educativos. Centrar el proceso en el educando implica hacer de su vida y de sus necesidades el foco de la reflexión educativa. Existen evidencias de que la alfabetización más eficaz es aquella que se lleva a cabo con la participación de los propios interesados¹⁷⁵.

Mejorar la calidad de la educación básica de adultos implica que los interesados se involucren de manera activa en su aprendizaje, no sólo eligiendo los horarios, lugares donde han de prepararse o escogiendo los temas, sino decidiendo los contenidos que de acuerdo a su experiencia tengan una relevancia y un sentido para aprenderlos.

3.2. Sobre la necesidad de una metodología pedagógica particular para el aprendizaje de los adultos

Un hecho que influyó indiscutiblemente en la educación en general y en la de adultos en particular, a principios de la década de 1970, fue la distinción que se hiciera entre el aprendizaje de los niños y el de los adultos. Desde entonces se han logrado algunos avances, pero debido al considerable retraso que México tiene, con respecto a otros países (Suecia, Bélgica, Holanda, Alemania, entre otros) es necesario que se redoblen esfuerzos para alcanzar el grado de desarrollo que tienen, ya que estos países poseen la educación de adultos más sólida a nivel teórico y en la práctica demuestran ser de las más congruentes¹⁷⁶.

El problema de que la educación de adultos no cuente con un saber propio y específico es que durante décadas, no se ha estudiado esta fase del desarrollo del ser humano, dedicándose de manera exclusiva al estudio de la infancia, creando con esto una tendencia a transplantar mecánicamente estos conocimientos de la Pedagogía en general a la caracterización del adulto.

¹⁷⁵ Apud. SCHMELKES, RIVERO, José. "Alfabetización, Derechos Humanos y Democracia" Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. N° 20, 1989, p. 87.

¹⁷⁶ Véase, MEDINA FERNÁNDEZ, Oscar. Modelo de Educación de Personas Adultas. Ed. El Roure Barcelona, 1ª edic. 1997, p. 64 y 65.

El acento puesto en el desarrollo de la infancia y la adolescencia es una constante a lo largo de la historia de la psicología, su consideración principal era que éstas épocas eran propias para la evolución afectiva y cognitiva, y que la adultez por tanto era una etapa estática y/o decreciente.

La adultez era vista como un periodo efectivamente estático o intelectualmente en declive. Si hasta la ilustración, el niño había sido visto como un adulto en miniatura, ahora la persona adulta dentro del sistema escolar sería considerada como un niño grande, una persona que a pesar de haber crecido físicamente, se había quedado anclada en la infancia en ciertos aspectos afectivos o intelectuales; por eso en estos aspectos eran tratadas como tales cuando acudían a la escuela.

El concepto de desarrollo ha establecido grandes controversias, son pocos los que le atribuyen un sentido más dinámico, se asocia muchas de las veces con crecimiento, de modo que cuando no hay crecimiento (que es la característica física del adulto), no se puede hablar de desarrollo; por lo tanto, el estudio del desarrollo del ser humano abarca sólo esos periodos que es dónde se operan cambios de toda índole físicos, biológicos, cognitivos, sociales.

El campo de la psicología ha desarrollado algunas teorías relacionadas con una determinada concepción del desarrollo y la evolución del pensamiento que, durante muchos años, han creado las condiciones teóricas en el campo de la educación de adultos. Sin embargo, estos planteamientos teóricos han funcionado como reforzadores del carácter compensatorio y sustitutorio de este tipo de educación, el estado de marginación que tradicionalmente viene sufriendo, puede ser explicado también por la influencia de algunas creencias psicológicas y por que no decirlo prejuicios paidocéntricos¹⁷⁷.

Afortunadamente se está rompiendo con esta consideración y los estudios evolutivos contemporáneos dedican una mayor atención a todos los periodos del ciclo vital, especialmente a la edad adulta, reconociendo que existen cambios específicos y que tiene diferencias muy particulares con respecto a las etapas anteriores.

Erikson plantea 8 etapas de la evolución humana, lo cual representa un avance en las limitadas posibilidades que ha tenido la psicología de las personas adultas, caracterizándolas a través de un conflicto determinado: confianza vs desconfianza; autonomía vs vergüenza; iniciativa vs culpa; industria vs inferioridad, identidad vs difusión, intimidad vs aislamiento; generatividad vs estancamiento, integridad vs desesperación.

¹⁷⁷ La teoría de Piaget ha venido a mantener que una vez que el individuo alcanza su adolescencia o primera juventud (15-20) ya no son esperables cambios de consideración. En honor a la verdad, no puede decirse que la Escuela de Ginebra niegue esas transformaciones durante la vida adulta, sino que simplemente no se ha ocupado de ellas. En este sentido, la teoría de Piaget ha cometido el mismo error de omisión que muchas teorías de su época que, posteriormente, el enfoque evolutivo del ciclo vital se encargaría de señalar. GARCÍA MADRUGA, J. y CARRETERO, M. La Inteligencia en la Vida Adulta. Psicología Evolutiva 3, Ed. Madrid Alianza, 1985, p. 145.

Las tres últimas edades, corresponden a la vida adulta: la joven adultez, caracterizada por el conflicto intimidad-aislamiento, adultez por la generatividad-estancamiento y la madurez, por la integridad-desesperación. Aunque de acuerdo a Guardini¹⁷⁸, estas fases están separadas por crisis bien definidas, ante las que se puede reaccionar de manera satisfactoria o con frustración; pero hay que señalar que prevalece la idea del deterioro.

Desde este punto de vista, si la meta del desarrollo tiene lugar al final de la adolescencia, tal vez no hubiera extrañado que las escasas investigaciones realizadas con personas adultas hubiesen confirmado la permanencia o estabilidad de esa meta ya conseguida durante la adolescencia. Pero no ha sido así: en este contexto teórico los pocos estudios que indagan en la inteligencia de los adultos dan cuenta de que muchos adultos normales no poseen en grado suficiente este tipo de razonamiento formal. La conclusión fue que con la adultez se producía un fuerte deterioro de las facultades intelectuales¹⁷⁹.

Se formula pues la hipótesis del declive, a la que se llega principalmente con métodos transversales cuya idoneidad para estos propósitos, como mínimo, resulta dudosa y discutible. Ello no impidió que se instalara en la comunidad intelectual de la época la creencia según la cual durante la edad adulta, no sólo no se progresa intelectualmente, no se producen cambios, sino que, más bien, se produce un importante deterioro¹⁸⁰.

Bromley¹⁸¹, en un intento por cambiar esta concepción, afirma que el ser humano emplea una cuarta parte de su vida creciendo y tres cuartas partes para hacerse viejo. Esta aseveración es una razón de por qué la evolución de la edad humana es digna de ser estudiada. Expone que la edad adulta se divide en: comienzos de la edad adulta (21-25 años); edad adulta media (25 a 40 años); edad madura (40-55 años), edad del preretiro (55 a 65 años); edad del retiro (más de 65 años); vejez (más de 70 años); última enfermedad y muerte (fase senil).

Por otro lado, Havighurst, refiriéndose al aspecto de la motivación, señala que dependiendo de la edad las personas muestran ciertos intereses: en los 10 primeros años se accede a una existencia autónoma, hasta los 20 se hace su propia vida, hasta los 30 se da a ésta un centro, hasta los 40 concentra sus propias energías, de 40 a 50 se prodiga y se afirma, de 50 a 60 mantiene su posición y modifica sus roles, de 60 a 70 decide su retiro o no y de 70 a 80 busca sacar partido de su retiro¹⁸².

¹⁷⁸ Cfr. GUARDINI, Romano. Las Edades de la Vida. Ed. Librería Parroquial de Clavería, p. 1.

¹⁷⁹ Ibid, p. 139.

¹⁸⁰ Ibid, p. 139.

¹⁸¹ Citado en: PALADINO, Enrique Educación de Adultos. Ed. Humanitas. Buenos Aires. 1984, p. 81.

¹⁸² Cfr. FLECHA, Ramón. Educación de las Personas Adultas. Propuestas para los Años Noventa. Ed. El Roure, Barcelona, 2ª edic, 1994, p. 75.

Lo anterior rompe con la concepción estática de la adultez, para abrir paso al reconocimiento y estudio de una evolución, en la que pueden distinguirse periodos, cada uno con características propias y claramente diferenciadas de las correspondientes a la infancia y adolescencia.

Sin embargo, esa evolución no depende de la naturaleza humana al margen del marco socio-cultural en el que se desarrolla. No será igual en EUA que en Irán, ni la diferencia entre los actuales setentones y treintañeros se debe exclusivamente a la edad en abstracto, sino a que en el transcurso de la misma han vivido determinados procesos¹⁸³.

En la sociedad mexicana actual, se considera que una persona es adulta cuando ha alcanzado cierta independencia en lo económico, toma decisiones, posee un razonamiento lógico y objetivo, así como un equilibrio emocional. Las normas legales indican que a los 18 años se ha alcanzado la mayoría de edad para el matrimonio, para el voto, y el servicio militar.

La edad y la madurez serían construcciones sociales que varían en los diferentes marcos-socioculturales. No es factible hablar de un solo tipo de edad, porque se tiene el peligro de caer en reduccionismos. Desde una perspectiva más interdisciplinaria y globalizadora se contemplan tres¹⁸⁴:

- 1) **La edad biológica** de un individuo puede ser definida como una estimación de su individual posición actual con respecto a su potencial duración de la vida.
- 2) **La edad psicológica** puede, por definición referirse a las capacidades adaptativas de los individuos, que es, lo bien que puede adaptarse a los cambios ambientales demandados en comparación con la media.
- 3) **La edad social** se refiere a los roles y hábitos sociales de un individuo respecto a otros miembros de la sociedad.

De esta manera, para estudiar al adulto, se requiere incidir en los siguientes aspectos¹⁸⁵:

- a. Los cambios biológicos, afectivos, cognitivos que caracterizan las diferentes etapas de la vida adulta.
- b. Las normas, roles que los diferentes agentes de socialización atribuyen a cada una de estas etapas.

¹⁸³ Véase, FLECHA, Ramón, op. cit., p. 76.

¹⁸⁴ Ibid, p. 77.

¹⁸⁵ Ibid, p. 78.

- c. La historia de la evolución que cada generación ha seguido en un marco socio cultural concreto.

Los seres humanos cualquiera que sea su procedencia cultural, están dotados con las mismas capacidades básicas de memoria, razonamiento (inductivo y deductivo) y, abstracción; aunque éstas se concretan en destrezas diversas que, para calificarlas de inferiores o superiores, se han de referir a un determinado contexto, fuera del cual la jerarquía se invierte y demuestra su relatividad.

La complejidad de definir la educación de adultos es una necesidad de orden práctico, pero también teórico. Un síntoma de la debilidad teórica es que se denomina con un sinnúmero de términos: educación vitalicia, educación continua, educación continuada, educación de adultos, aprendizaje adulto, educación permanente, educación recurrente, andragogía, extensión educacional, desarrollo comunitario, aprendizaje autodirigido, desarrollo local, educación popular, alfabetización de adultos, educación básica de adultos, educación a distancia, educación laboral, entre otras.

Esta gama de denominaciones complica grandemente la tarea de definirla, y el hecho de que aquellos que participan en actividades formativas sobre el aprendizaje del adulto o sobre demandas de formación, al no contar con una clarificación del concepto, se ven limitados para realizar cualquier esfuerzo educativo.

La ausencia de límites en el concepto implica serios problemas que llevan a reconocer que se está frente a una tarea teórica de consecuencias prácticas.

Nadie duda de que la expresión "Educación de Adultos" se refiere a un determinado fenómeno: existe una actividad (algo que se hace) que se desarrolla en un tiempo y un espacio, impulsada o conducida por unos profesionales, y con unos usuarios que se benefician de dicha actividad. Tampoco existe duda de su carácter: se trata de una actividad educativa; es decir, lo que hacen tales profesionales y lo que buscan los usuarios es algo que genéricamente se llama educación¹⁸⁶.

No se trata aquí de querer simplificar la complejidad que implica definir el término, sino de considerar una definición de educación de adultos que, a pesar de que adolece de los mismos problemas que tienen los términos anteriores, permita tener un eje del que en un sentido más restringido, se vayan precisando orientaciones con finalidades estrictamente educativas.

La expresión "educación de adultos" designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o replacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje

¹⁸⁶ MEDINA, op cit, p. 297.

profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. La educación de adultos es la educación en la que participan personas adultas.¹⁸⁷

El adulto, como se señaló en el punto anterior, tiene diferencias con los niños y adolescentes, algunas se enmarcan en los siguientes niveles: social, económico, psicológico y/ o jurídico:

- **Social:** El adulto es en la medida en que la sociedad le concede libertades, las cuales ni los niños ni los adolescentes tienen.
- **Jurídico:** El adulto obtiene su mayoría de edad, y es capaz de actuar en la sociedad, de acuerdo con las obligaciones y derechos que marca la ley.
- **Psicológico:** Se espera que esté moral y emocionalmente maduro para que actúe con responsabilidad y dominio de sí mismo.
- **Económico:** Es un ser independiente para sufragar sus gastos vivienda, alimento, vestido.

Kohler lo define como un ser en desarrollo histórico, y el cual heredero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino hacia la vejez, continúa el proceso de la individualización de su ser y su personalidad. Una persona adulta tiene una gran sentido de responsabilidad, un predominio de la razón sobre los sentimientos, ve con objetividad, actúa con conocimiento de causa, su comportamiento se basa en la capacidad de abstraer, generalizar, juzgar, deducir, inducir, construir todo tipo de razonamientos y presenta un equilibrio de la personalidad y una estabilidad de sus capacidades psicofísicas¹⁸⁸.

Precisar lo que es un adulto resulta complejo, no hay una definición exacta, lo que se intenta es determinar algunas características que permitan trabajar con un perfil, con un rostro que haga más explícita la tarea educativa:

¹⁸⁷ FLECHA, op cit, p. 90 y 91.

¹⁸⁸ BEE, Helen. El Desarrollo de la Persona. Ed. Harla 1ª edic., México, 1984. p.341.

Edad	Desarrollo físico	Desarrollo cognoscitivo	Desarrollo social
Juventud 18-22	No hay cambios físicos reales, aunque pueden continuar las últimas transformaciones y algunos otros cambios para aquellos jóvenes que experimentan una pubertad tardía. Se alcanza el punto más alto de la capacidad sexual (en especial en el caso de los varones) durante este periodo. Esta etapa puede presentar un gran desempeño de algunos esfuerzos físicos que comprenden, entre otras facultades, la velocidad.	Las operaciones formales consolidadas se siguen desarrollando en algunos jóvenes. Las relaciones son consideradas como fundamentalmente recíprocas, y otros individuos se distinguen como productos complejos de sus propias historias. No toda la gente joven alcanza estos niveles de razonamiento.	La crisis de identidad queda resuelta para muchos jóvenes al desarrollar nuevos conceptos de sí mismos las identidades ocupacionales, religiosas y sexuales, se forman en este periodo. Las relaciones íntimas – tanto con la posible pareja como con los amigos- también se entablan en estos años, supuestamente como un resultado de la identidad madura y de los nuevos niveles de entendimiento en lo referente a la naturaleza de las relaciones.
Madurez O Edad temprana 22-40	Función máxima en la mayoría de las capacidades corporales: número máximo de células, papilas gustativas, reflejos, etc. El punto máximo de la capacidad usualmente se considera que se da entre los 25 ó 30 años, aun cuando es antes en el caso de algunas funciones y después en el de otras.	Las operaciones formales están en su lugar, por lo menos para algunos adultos: el máximo de desempeño mental en la mayoría de los adultos se da en este periodo, ya sea que estén usando las capacidades ejercitadas óptimamente o las no ejercitadas. Alguna disminución en las medidas de las pruebas mentales que requieren de rapidez, o en las medidas de la inteligencia fluida o líquida, pueden ocurrir en la parte final del periodo.	Según el padrón clásico, este periodo comprende el matrimonio y el nacimiento de todos los hijos. Suele asociarse a una alta satisfacción marital inicial y luego a una disminución por el resto del periodo. La satisfacción por el trabajo normalmente es baja al principio, pero va aumentando en forma estable de los 22 a los 40 años. Hay un fuerte énfasis sobre el logro en el trabajo e estos años, en especial en el caso de los hombres.
Edad adulta o madurez media 40-45	Pérdida continua de las capacidades físicas en algunas áreas, siendo acelerada la pérdida de las células. El grado de merma física es influido considerablemente por el ejercicio óptimo de las capacidades. El climatario ocurre tanto en los hombres como en las mujeres, comprendiendo una pérdida gradual de las hormonas sexuales. En las mujeres, hay también una pérdida de la capacidad reproductiva.	Reducción gradual y continua de lagunas medidas mentales -las que requieren el empleo de la inteligencia fluida, en particular, la rapidez – pero hay poca o ninguna reducción en la inteligencia ejercitada o cristalizada. El aumento en la creatividad puede ocurrir para muchos adultos en este periodo.	Etapas de la integridad vs. Desesperación. Este es un periodo de alta satisfacción en el trabajo y alta satisfacción marital hijos han partido. Sin embargo, es también un periodo de problemas generacionales con exigencias por parte, tanto de los padres como de los hijos. El matrimonio también puede mostrar una pérdida en las expresiones de cariño. La importancia de la amistad parece aumentar, y tanto para hombres como para las mujeres hay señales de un entrecruzamiento en el logro y énfasis afectivo, lo cual lleva a una mayor androginia psicológica en ambos sexos
Edad adulta avanzada 65-75	Mayor disminución en las funciones, tales como la pérdida de la agudeza visual, del oído, del aprovechamiento de oxígeno, del número de papilas gustativas y del cabello. El grado de ejercicio de las capacidades físicas también influye en la proporción de la reducción.	Signos heterogéneos, pero parece haber cierta pérdida en la función cognoscitiva (a menos que sea ejercida o que se trate de una capacidad práctica). Estructuralmente, se aprecia una merma en las formas más complejas de pensamiento, pero éstas pueden ser retenidas mediante el uso práctico.	Por lo regular, se mantienen los contactos sociales, en particular con la familia. Los amigos son importantes aquí, especialmente para apreciar las satisfacciones de la vida. Pocas pruebas de alguna separación o "rompimiento de compromisos". La jubilación, que ocurre durante esta época en la mayoría de los adultos, parece causar relativamente pocos traumas.

Fuente: Bee, Helen. El Desarrollo de la Persona. Ed. Harla 1ª edic., México, 1984. p. 342.

El adulto no puede concebirse como un ser acabado, no se puede precisar cual es el comienzo de la adultez ya que, al igual que las otras etapas de desarrollo, presenta gran variabilidad dependiendo de factores hereditarios, ambientales, sociales, de género, entre otros.

Desde el punto de vista psicosocial, la persona adulta es quien ha madurado suficientemente en todos los aspectos de su personalidad, de acuerdo con las pautas y expectativas del grupo social¹⁸⁹.

Durante la madurez se inaugura una nueva red de relaciones sociales, debido primordialmente a los roles que se vinculan con el estatus de adulto. La sociedad desarrolla un conjunto de reglas que gobiernan, organizan, delimitan y dan significado al mundo interactivo del sujeto, unas reglas que se especifican en el pensamiento político y en una filosofía personal que regula y preside la calidad y el carácter de esas relaciones. Estas reglas se convertirán en uno de los componentes de la personalidad.

El proceso por el cual el individuo absorbe la cultura, se integra en la sociedad y conquista su propia personalidad, recibe el nombre de socialización. No hay que confundir este concepto con el de sociabilidad, que designa la inclinación y necesidad del hombre a asociarse con otros, y que sería la base psicológica del hecho de que el hombre viva en sociedad. La socialización supone la internalización o interiorización de los contenidos culturales de la sociedad en que nace y vive. Por ello supone también la adaptación a la sociedad y la cultura.

La edad adulta o periodo de madurez son el conjunto de actitudes y eventos que se suceden a lo largo de la vida y que varían de una sociedad a otra, según los momentos de la historia. No es por lo tanto la edad o el tiempo cronológico, lo que marca este tipo de actividades, sino la época y la sociedad en que nos toca vivir¹⁹⁰.

El hombre en las diferentes etapas del desarrollo humano, presenta características físicas, sociales, emocionales y afectivas, que determinan su personalidad y ésta constituye la totalidad del ser humano, pero no como resultado de una suma de partes (tendencia, inteligencia y/o conducta), sino como un todo indivisible, donde cada parte sólo adquiere significado en la relación estable con el resto de las partes del todo¹⁹¹.

La edad adulta es una etapa más del desarrollo evolutivo del hombre, que no puede ser considerada como el límite ni del desarrollo ni del conocimiento pues, el

¹⁸⁹ Véase, BEE, Helen, op. cit., p.342.

¹⁹⁰ MORALEDA Mariano. Psicología del Desarrollo, Infancia, Adolescencia, Madurez y Senectud. Ed. Alfaomega, México, 1999, p. 75.

¹⁹¹ VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Marbella. Didáctica Integrativa y el Proceso de Aprendizaje. Ed. Trillas, 1ª edic. México, 2002, p.96.

ser humano tiende a un continuo perfeccionamiento, en este sentido, la edad adulta no debe concebirse como estática, sino dinámica y en constante cambio.

“Partiendo de la unidad de su existencia personal, el hombre será capaz de asumir su pasado, proyectar su provenir y darle sentido a su existencia”. Para estudiar al adulto hay que abordar las diferentes etapas de la edad adulta, ya que en cada una aparecen rasgos y cualidades dependiendo de la evolución: el adulto joven, el adulto medio, el hombre maduro o adulto tardío¹⁹².

La personalidad es un sistema de relaciones estables, pero esto no significa que se trata de un todo estático, por el contrario, una de las características de la personalidad es su dinamismo, en cualquier etapa de su desarrollo. Se define como la organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento.

Al respecto, Allport¹⁹³ resume los criterios de la personalidad madura y plantea que estos rasgos influyen en su manera de aprender y en las características que posee para su aprendizaje y que es conveniente conocerlas porque no sólo diferencian al niño del adulto, sino que, de ello dependerá el enfoque educativo:

- 1) Extensión del sentido de sí mismo.
- 2) Relación emocional más profunda y estable con otras personas.
- 3) Seguridad emocional (aceptación de sí mismo).
- 4) Percepción realista, aptitudes y tareas.
- 5) Auto-objetividad: conocimiento de sí mismo y sentido del humor.
- 6) Filosofía unificadora de la vida.

Por lo tanto, el adulto se concibe como una persona madura, que posee distintas características físicas, psicológicas y mentales, que lo llevan a aprender y educarse de manera diferente a los niños; la edad cronológica es importante pero más lo es la experiencia vivida.

El ser humano aprende de la misma manera a cualquier edad, aunque el proceso de aprendizaje varía según la etapa evolutiva¹⁹⁴.

¹⁹² GUARDINI, op cit, p. 1-8.

¹⁹³ Citado en, VILLALOBOS, op cit, p. 99

¹⁹⁴ De todas formas, el debate dista mucho aún de estar concluido Birren J., afirma: Las relaciones entre la edad y las habilidades continúa siendo una poderosa área de interés y controversia. Dos diferentes tipos de énfasis han emergido. El primero y más tradicional punto de vista, toma en serio el declive de las funciones intelectuales con la edad y busca entender la naturaleza del fenómeno. El segundo, un punto de vista más nuevo, enfatiza la evidencia de la estabilidad de funciones entre los ancianos., FLECHA, op cit, Educación de las personas adultas, p. 80.

Neugarten y Knox reconocen que existen dos tipos de capacidades:

- 1) **Inteligencia fluida:** se evalúa como velocidad de respuesta motora, amplitud de memoria y razonamiento verbal, es fluida porque se dirige hacia actividades intelectuales como: percepción, reconocimiento y manejo cognoscitivo de nueva información. Este tipo de inteligencia aumenta hasta la adolescencia y disminuye gradualmente durante la adultez, entre los 40 y 60 años disminuye al nivel de la adolescencia media. Ligada a la base fisiológica, es concebida como la innata capacidad cognitiva general reflejada en la realización de tareas que requieren un pensamiento relacional productivo pero poco conocimiento, experiencia o habilidad de aprendizaje. La memoria instantánea y la capacidad de recordar completamente o la respuesta a un estímulo externo pueden ser elementos críticos de la inteligencia fluida.

- 2) **Inteligencia cristalizada:** es medida con pruebas de comprensión de lectura y vocabulario, implica razonamiento verbal, amplio vocabulario, comprensión y percepción espacial, este tipo de inteligencia aumenta a lo largo de toda la vida siempre y cuando el sujeto siga recibiendo y registrando información. Incluye conocimientos mecánicos y sociales, visualización y razonamiento espacial, y certeza en la percepción y realización motora. Medidas como el vocabulario, información general, similitudes y juicio se consideran importantes en las bases de la inteligencia cristalizada.

Esta resulta ser una contribución clave para la elaboración de los fundamentos de la educación de adultos. Si la currícula de la escolarización de niños y adolescentes están fundamentalmente basados en la inteligencia fluida, los de la educación de adultos no pueden sino estar fundamentalmente basados en la inteligencia cristalizada¹⁹⁵.

Estos estudios constituyen un fundamento teórico importante que aunque incipiente, signan un importante avance en la diferenciación de estos procesos de aprendizaje.

Algunos teóricos e investigadores del desarrollo como Jan Sinnott y K. Wagner Schaie emplean un método que trata de identificar lo distintivo del modo de pensar de los adultos, se refiere al uso del intelecto en desarrollo dentro del contexto social, similar al que hizo Piaget en el caso del pensamiento de los niños; por su parte Robert Stenberg, se centra en las clases o aspectos de la inteligencia reconocidos por pruebas psicométricas que tienden a estar en primer plano en la

¹⁹⁵ Ibid, p. 81.

edad adulta (inteligencia práctica); el papel de la emoción en el comportamiento inteligente (inteligencia emocional), es otra importante contribución¹⁹⁶.

Schaie encontró que en adulto mientras unas capacidades declinan, otras se mantienen a sí mismas o aumentan y que, sin lugar a dudas, éstas están influidas por la cultura, el ambiente, la salud, el trabajo y la educación¹⁹⁷.

La necesidad de educar al adulto, se basa fundamentalmente en que la naturaleza del ser humano lo impulsa hacia la perfección. Como señala muy acertadamente Emmanuel Kant, **“el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Asimismo la educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. El arte de la educación o Pedagogía, necesita ser razonada, si ha redesarrollar la naturaleza humana, para que pueda alcanzar su destino”**.

De lo anterior, se deduce que una de las premisas fundamentales es desarrollar todas las posibilidades de formación, abarcar todas las dimensiones de la vida y considerar como un todo los procesos educativos a lo largo de la vida del sujeto¹⁹⁸.

El educando adulto, por tanto, adquiere características particulares para aprender que deben ser consideradas en las metodologías, estrategias, y técnicas educativas que se empleen.

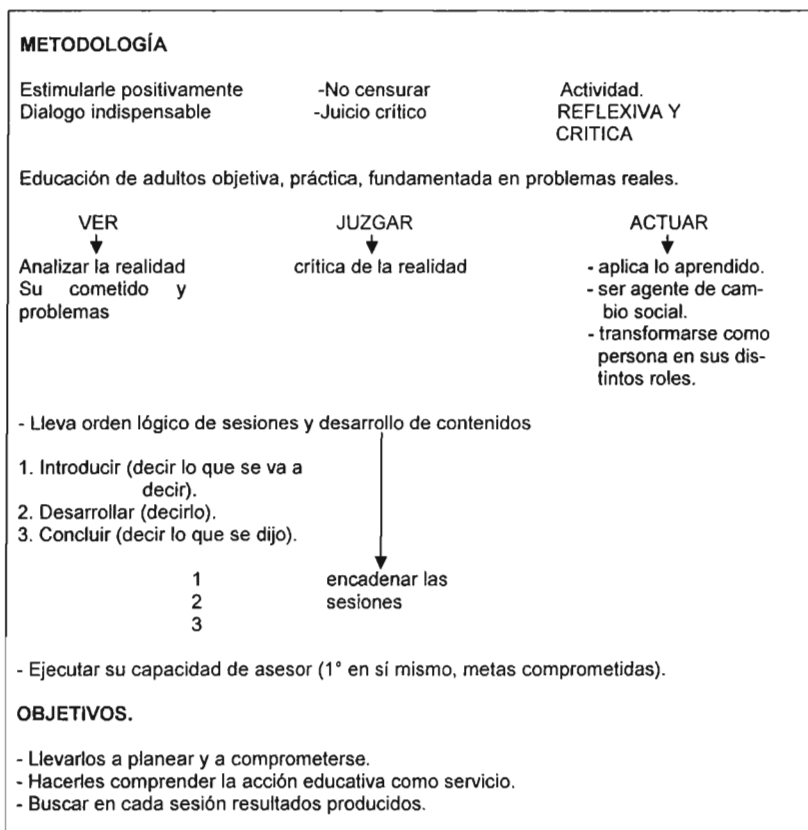
La organización del conocimiento debe ser una tarea esencial para que la dirección de lo simple a lo complejo no vaya de partes arbitrarias y sin significado, sino de totalidades simplificadas a totalidades más complejas. El siguiente esquema se presenta como una posibilidad para construir una metodología¹⁹⁹:

¹⁹⁶ Citado en: PAPALIA E. Diane, et al. Desarrollo Humano. Ed. Mc Graw Hill, 8° edic. Bogotá Colombia 2001, p. 501-507.

¹⁹⁷ Ibid, p. 501-507.

¹⁹⁸ Surge el concepto de la educación permanente UNESCO 1971. Se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; no es un sistema, ni un sector educativo sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto da sentido de integralidad al proceso educativo; hace del hecho educativo un proceso continuo- durante toda la vida – y un proceso global- para todas las posibilidades, capacidades y potencialidades del ser humano. El término no representa ninguna contradicción con el aquí expuesto porque no aporta ningún elemento nuevo tan sólo un énfasis en lo que se refiere a que abarca toda la vida.

¹⁹⁹ CHAVARRIA Olarte, Marcela. La Enseñanza Aprendizaje con los Adultos. IPVE, México, 1995, p.3.



Fuente: Chavarría Olarte, Marcela. La enseñanza aprendizaje con los adultos. IPVE, México, 1995, p 3.

El aprendizaje de un adulto se basa en la experiencia vivida, en el cúmulo de experiencias que ha ido adquiriendo y que varía de persona a persona; en la perspectiva de la aplicación inmediata de sus aprendizajes, y en la relación de sus actividades con los problemas que se le presentan para dar soluciones efectivas a los mismos.

Cualquier trabajo intelectual se vuelve abstracto y estéril mientras no parta de las condiciones reales de vida y no tenga aplicación alguna en la práctica. Al respecto Suchodolski señala "No es la vida que debe guiar alrededor de las ideas o conocimientos como dudas, sino las ideas alrededor de la vida, servir a la vida"²⁰⁰. Conviene apuntar que las necesidades específicas y la identificación de problemas no se pueden determinar sino a través de un diagnóstico.

²⁰⁰ Citado en: PALACIOS, Jesús, La Cuestión Escolar. Suchodolski, B. Educación Socialista para un Futuro Socialista. Ed. Laia Fontamara, 4ª edic. México, 1999, p. 510.

Según Dohmen, los adultos buscan experiencias de aprendizaje que sean útiles para manejar sucesos específicos de los cambios de su vida, una vez que se convencen de la certidumbre del cambio, les servirá de motivación para seguir aprendiendo²⁰¹. La motivación de aprender del adulto obedece a razones múltiples, especialmente al hecho de que se tiene la posibilidad de aplicarlo y no propiamente porque es gratificante por sí mismo.

Algunos factores internos y externos que condicionan esa motivación son:

- **Factores Internos:** La capacidad física, sensorial, intelectual y factores emocionales y la resistencia al cambio.
- **Factores externos:** Trabajo, tiempo disponible, vida familiar y medio social.

El proceso educativo, debe desarrollar las aptitudes del individuo y proporcionarle los instrumentos para utilizarlas, para que las transfiera hacia los diversos aspectos de la actividad.

En este sentido la expresión "aprender a aprender" adquiere su importancia; supone un nuevo enfoque psicopedagógico. Una formación metodológica consistente entonces en la facultad de observar, detectar, comprender e integrar los elementos de cualquier situación o conocimiento. Incluye el desarrollo de los mecanismos de la percepción, de la reflexión y de la comunicación²⁰².

El aprendizaje humano es uno de los temas más complejos, la motivación del aprendiz es un aspecto importante, sin embargo muchos educadores de adultos, la dejan en manos de los participantes. "El aprendizaje ocurre como resultado del cambio de las estructuras cognitivas producidas por los cambios de dos fuerzas: 1). El cambio de la estructura del campo cognitivo en sí, o 2). El cambio de las necesidades internas o la motivación del individuo.

"El potencial para el cambio de la motivación de un individuo se debe a que la conducta humana es de naturaleza propositiva; Linderman, como cita Knowles, da un supuesto clave sobre el aprendizaje de los adultos que ha sido sostenido por investigaciones posteriores. "Los adultos están motivados a aprender cuando experimentan las necesidades e intereses que satisfará el aprendizaje²⁰³".

Para David Kolb, el aprendizaje no es tanto la adquisición o transmisión de contenidos como la interacción entre los contenidos y la experiencia en la que uno transforma al otro. El trabajo del educador-dice- no sólo es transmitir o implantar

²⁰¹ GARCÍA LLAMAS, J. L. El Aprendizaje Adulto en un Sistema abierto y a Distancia Ed. Narcea .Madrid, 1986, p. 53.

²⁰² CASTREJÓN DIEZ, Jaime y GUTIÉRREZ ÁNGELES, Ofelia, op cit, p. 43.

²⁰³ KNOWLES, Malcom. El Aprendizaje de los Adultos. Ed. Oxford. University Press, 2001, p. 161.

ideas nuevas, sino también modificar las ideas viejas que tengan cabida en las nuevas²⁰⁴.

Desde esta perspectiva se plantea que la metodología, los métodos y estrategias de aprendizaje deben crear un constructo básico, una metodología que apoye a los adultos a ampliar sus habilidades de aprendizaje mediante intervenciones de aprender a aprender.

Los métodos por su parte, permiten desarrollar ciertas actitudes y aptitudes en los individuos que les fomenten el interés y el deseo por continuar con su formación, son varios los que se utiliza pero aquí se englobarán en dos tipos: colectivos e individuales²⁰⁵.

1) **Métodos Colectivos:** Partiendo de la premisa que el individuo adulto posee experiencias y un bagaje cultural se excluye el “enciclopedismo” el cual ha sido hasta hoy la clave de la enseñanza tradicional, en su lugar se concibe como un proceso activo en el que el adulto no es mero recipiente de datos, sino un agente dinámico. Dentro de estos métodos se recurre a la exposición dialogada, resolución de problemas, demostraciones, técnicas grupales, trabajo en equipos.

- **Exposición dialogada:** Consiste en la presentación verbal de un tema nuevo, un asunto desconocido o contenido, relatado y explicado por el educador, en forma atractiva. Esta metodología participativa debe producir el intercambio continuo, estableciendo un diálogo.
- **Resolución de problemas:** A partir de un problema que resulte desafiante los educandos deben por medio de la reflexión, la investigación, elaboración de hipótesis, entre otros, encontrar la solución y esclarecerlo, estableciendo sus propios mecanismos.
- **Demostraciones:** Como su nombre lo indica consiste en demostrar detalladamente un proceso, en explicar con evidencias una ley, una afirmación o un fenómeno. Comúnmente se utiliza en matemáticas y ciencias físico-químicas.
- **Técnicas grupales y trabajo en equipo:** La comunicación y el desarrollo de actividades que reúnan a varios individuos en torno a un objetivo en común son muy eficaces, porque promueve el diálogo e intercambio de ideas, crea un clima favorable y posibilita el aprendizaje crítico.

²⁰⁴ Ibid, p. 163.

²⁰⁵ Palladino, op cit, p 117.

2) Los métodos individuales se caracterizan porque el adulto es responsable de su propio aprendizaje, de proporcionarle cierta libertad para que seleccione los contenidos más idóneos, pero acentuando el énfasis que dicha libertad es necesaria para que elija los medios y métodos pero que el papel del educador es decisivo para guiarlo en ese poder de elección. Entre los más utilizados son: estudio en los libros, estudio dirigido, fichas y guías de aprendizaje, tareas individualizadas.

- **Estudio en los libros:** El papel que se otorga a los materiales es central, se requiere que el alumno sepa leer correctamente, comprender e interpretar los textos. Esto debe considerarse con cierta cautela, ya que no siempre sucede de esta manera. El alumno estudia por su lado y recurre al asesor para resolver dudas cuando lo requiere.
- **Estudio dirigido:** Es una forma de compensar los problemas que se puedan tener con el aprendizaje anterior, aquí el asesor va indicando y ubicando al educando para que aprenda ciertos contenidos y a la vez adquiera habilidades y hábitos para mejorar sus técnicas y procedimientos de aprendizaje. Un estudio llevado a cabo en 1984 sobre la diferencia de logros de alfabetización entre los adultos que perseveran y los que no lo hacen en los círculos de alfabetización, muestra que los primeros superan a los segundos en la capacidad para identificar las letras, palabras y sílabas. Sin embargo, los que perseveran en los círculos, no logran avanzar más que los desertores en el grado de <<alfabetización funcional>>²⁰⁶.
- **Fichas y guías de aprendizaje:** Permite que el alumno aprenda de acuerdo a su propio ritmo. El problema que se tiene con este método es en cuanto a que la heterogeneidad que suele existir en los grupos.
- **Tareas individualizadas:** Los alumnos realizan determinadas tareas o trabajos preparados por el educador de acuerdo con las necesidades de cada uno. Resulta de gran beneficio para aquellos que muestran ciertas dificultades en sus aprendizajes.

En general, se cae frecuentemente en errores al intentar aplicar de forma mecánica algunos de estos métodos, atribuyéndoles cierto impulso de renovación pedagógica, pero la falta de bases teóricas con los consustanciales inconvenientes del empirismo en que la mayor de las veces se basa, ha llevado a que el objetivo se oriente a la acumulación de todos los conocimientos que quizá algún día pueden llegar a necesitar y no al desarrollo de capacidades de

²⁰⁶ MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. "Factores determinantes y Consecuencias Educativas de la Perseverancia de los Adultos en los Círculos de Alfabetización" en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XIV, N° 1 y 2 (primer y segundo trimestre) p, 37.

aprendizaje de forma que el adulto, basándose en sus propias destrezas logre obtener todos los elementos que harán posible una realización más completa y una actitud que lo comprometa a ser el agente de su propio aprendizaje.

Los métodos aquí expuestos llevan a considerar el papel fundamental que tiene el asesor y el conocimiento que éste tenga de los puntos aquí expuestos, una fundamentación sólida de los aprendizajes de los adultos, la situación en que se lleva a cabo el aprendizaje, las metodologías aplicadas, las estrategias, los materiales, los contenidos, entre otros dependerá en gran medida los cambios que se requieren para la transformación de estos procesos educacionales.

El siguiente punto trata de reflexionar acerca de la práctica pedagógica del asesor de adultos, las condiciones en que opera, los problemas que enfrenta, y la viabilidad de generar otras orientaciones en su quehacer.

El asesor de adultos en la educación básica que es el tema que aquí se expone, no es un sabelotodo, se parte de que los educandos poseen una experiencia de situaciones, relaciones personales, de información, conocimientos y actitudes, lo cual constituye un valioso material, con el cual el asesor está en relación y profundamente vinculado, y que es necesario que retome como punto de partida para iniciarse en el conocimiento.

3.3. El asesor de adultos en educación básica, su práctica pedagógica

El enfoque de la educación de adultos, se mueve en dos polos que Lovisolo identifica como los dos modelos: el escolarizado o sistematizador y el concientizador²⁰⁷.

En el primer modelo, la educación se concibe como el proceso de transmisión de un conjunto sistematizado de conocimientos y valores. El Estado tiene la obligación de impartirla. Se trata de un proceso asimétrico que en el caso de los niños se entiende como algo que tiene lugar entre generaciones y, en el caso de los adultos como supletoria, compensatoria y transitoria.

Algunos autores reconocen que se puede organizar desde dos amplias visiones: una incrementalista, que es la ha imperado en la escena educativa, y que desde esta perspectiva no se cuestionan las raíces del sistema socioeconómico en el que se conforma la educación; sustentada en una noción de funcionalidad y disfuncionalidad, ligada a una percepción liberal pluralista del estado, en la que éste es concebido en una versión más crítica, como el árbitro neutral de las luchas entre los grupos y las clases sociales que integran la sociedad civil.

Desde la otra visión estructuralista, la educación como fenómeno social a través de los procesos educativos formales sistemáticos, proporciona y regula las

²⁰⁷LOVISOLO, Hugo. "La Educación De Adultos entre Dos Modelos" en: Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. N° 16, 1988, p. 10.

destrezas, habilidades y conocimientos, a la vez que socializa en determinadas normas y valores, que fortalecen el control social y la hegemonía existente, aun cuando en otros casos puedan ser fuente de contradicción y conflicto; el estado se halla íntimamente ligado a la constitución y reproducción del sistema (protege y refuerza), no opera de manera aislada.

Sin embargo, esta visión contiene dos macroperspectivas contradictorias: una no cuestiona la base capitalista, mientras que la otra, derivada de la tradición marxista, la ataca enérgicamente contemplando una sociedad alternativa que permita transformar las relaciones. Esta posición radical, en contraste con la incrementalista, señala que las políticas educativas rara vez constituyen un factor básico y efectivo en la democratización e igualamiento sociales, puesto que continúan operando dentro de la lógica que domina a la sociedad como un todo: la maximización de la acumulación de capital.

En el segundo modelo, la educación se concibe como un proyecto de autonomía o emancipación de los segmentos populares u oprimidos. Los adultos como individuos o como grupos, son portadores de intereses, motivaciones, conocimientos y valores, de los cuales debe partir la acción educativa para desarrollar nuevos intereses, motivaciones, conocimientos y valores. Se privilegia el método y el proceso. Mucho más importante que los contenidos es el modo en que se generan o producen.

Desde la perspectiva de este modelo los principales problemas de la educación no son pedagógicos, ni metodológicos, sino políticos. Los programas se diseñan como mecanismos o instrumentos de colaboración pedagógica o política con sectores sociales subordinados. Es una pedagogía para la transición social, la concientización es adquirir una conciencia crítica como conocimiento y práctica de clase, es una acción cultural.

Es sobre estos dos modelos que se ha operado y definido las propuestas educativas de adultos y son básicamente las orientaciones que han tenido que seguir los asesores para educar.

El primero con una visión "tecnocrática", en el sentido de que destaca más los aspectos técnicos y tecnológicos de la educación que los políticos y sociales. Este enfoque sostiene que las reformas educativas deben contribuir a la especialización y la diferenciación estructural de la sociedad, especialmente a mejorar las habilidades de la fuerza de trabajo.

El papel de los educadores consiste en aumentar la eficiencia del sistema; este enfoque sostiene que las reformas educativas deben contribuir a la especialización y diferenciación estructural de la sociedad, y especialmente a mejorar las habilidades de la fuerza de trabajo. Así la educación aparece como una de las determinantes más importantes del objetivo de equidad y bienestar social, contribuyendo a la movilidad vertical de los individuos, al fortalecimiento de la democracia. La afirmación dentro de esta perspectiva es que el aumento del nivel

de educación hará aumentar tanto la productividad como la remuneración de la fuerza de trabajo, y así contribuirá a reducir la desigualdad social.

El aprendizaje juega un papel clave, tanto para promover la difusión de innovaciones como para estimular la participación. Aunque se reconoce que la educación, no aumenta las oportunidades de empleo, ni modifica las relaciones sociales, si posibilitaría que varios sectores de la población que hasta hoy no participan en la transformación de su entorno, accedan a saberes y prácticas socioculturales que les permitan tener un papel activo tanto social como política.

Como no parte de las necesidades reales de los destinatarios, sino de las políticas que determina el gobierno su forma de enseñanza se basa en sistemas verticales, centrados en transmitir valores, ideas y conocimientos, los cuales afectan tanto al asesor como a los participantes, puesto que se limitan a ejercer un programa que no sienten como propio.

Además, como no es propiamente un sistema no formal, sino que tiene una tendencia a reproducir los sistemas escolarizados, sus objetivos no sólo se cumplen de forma deficiente, sino que también se contradicen en su práctica pedagógica. Su metodología es rígida y obedece a una serie de pasos que se tienen que cumplir. Es copia fiel o una adaptación de los programas dirigidos a los niños.

En el segundo modelo, de pedagogía no autoritaria, caracterizada por una relación horizontal entre educador-educando, vinculados por un diálogo pedagógico, el programa no se desarrolla en un salón sino en un círculo cultural, se basa en compartir experiencias, aboga por la creación de alternativas no académicas. Procura un proceso autodidacta, el cual desde esta perspectiva liberadora, pretende abrir la posibilidad de que los adultos se reconozcan como elementos del mundo que les circunda, a través de un conocimiento de sí mismos "la cultura contiene no solamente un momento de dominación, sino también la posibilidad de que los oprimidos produzcan, reinventen y creen los dispositivos materiales e ideológicos que necesitan para romper los mitos y las estructuras que les impide transformar una realidad opresora"²⁰⁸.

Esta propuesta fue personalizada en la figura de Paulo Freire, desarrollada primeramente en Brasil y después en Chile, y ha influido en campañas de alfabetización en Tanzania, Guinea-Bissau, Granada, Nicaragua y México.

Aunque estas corriente (educación liberadora en un principio y educación popular posteriormente) se conoce desde los sesentas, la concepción de educación básica no se vio mayormente alterada por ellas. Esto se debe a, que durante mucho tiempo, estas tendencias contrahegemónicas actuaron en forma primordial dentro del ámbito de la educación no formal (especialmente en comunidades de base

²⁰⁸FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Ed. Siglo XXI, México, 1973, p. 91.

cristiana y organizaciones comunitarias) y excluyeron como norma el trabajo de la educación formal (con excepción de la alfabetización).

Es así que los esfuerzos de Freire pasaron gradualmente a formar parte de la tradición de la teoría de la educación popular en América Latina, constituyendo un foco teórico y metodológico anticipado por la educación popular, la alfabetización problematizadora y la educación participativa.

No obstante, a pesar de que es imposible negar la perspectiva de incorporación de la población adulta a las tendencias dominantes del desarrollo nacional, aún prevalecen en la educación que se conduce desde los gobiernos, el discurso educativo que ha incorporado cada vez más elementos de la educación popular.

A continuación se muestra en el siguiente esquema una comparación de estas dos alternativas:

Parámetros de comparación	Estrategias de educación de adultos	Estrategias de educación popular
Orientación general	Orientación tecnocrática o tradicional	Políticamente orientada
Programa político-pedagógico	Énfasis en el desarrollo económico	Énfasis en el desarrollo político
Estilo de concepción y ejecución (toma de decisiones)	Planeación central, no participativa, antimovilizadora	Altamente participativa y movilizadora
Relación proyecto educativo/sociedad	Mayor énfasis en el proyecto educativo que en la dinámica movilizadora de la sociedad civil.	Mayor énfasis en la movilización social como marco para movilización educativa que en el cambio educativo en sí.
Visión sociológica	Relativamente insensible a la estructura de las fuerzas sociales y sus contradicciones antagónicas: visión relativamente segmentada	Sumamente sensible a la estructura de las fuerzas sociales; visión de la totalidad concreta.
Métodos	Generalmente no participativa, abierta, no académica; nivel crítico controlado.	Generalmente participativa; sistemas abiertos; métodos académicos sumamente críticos.

Fuente: Torres Carlos Alberto. La Política de la Educación No Formal en América Latina. Siglo XXI. p. 51.

El interés por realizar trabajos en este terreno ha llevado a que, por lo menos discursivamente, se plantee erradicar los rasgos definitorios de la educación de adultos que son: el individualismo metodológico, la racionalidad tecnocrática y económica, el énfasis las tendencias ahistórica y antiteórica, promoviendo el respeto a los adultos, la necesidad de partir de sus intereses y volver a ellos; la participación como forma y fondo de la actividad educativa como tal; la organización como forma de vincular lo aprendido con la necesidades de la vida cotidiana.

Una preocupación más reciente es en cuanto a los aspectos propiamente pedagógicos y la calidad de los resultados. Se critican fuertemente las acciones educativas, por emplear métodos rígidos, particularizados, homogéneos, estandarizados, aplicados sin ningún conocimiento previo de quienes acuden a prepararse y metodologías esencialmente escolarizadas, adaptadas y, en el mejor de los casos, con algunas ilusiones de renovación.

El asesor, educador, facilitador, promotor, entre otros; calificativos que recibe y que aquí se referirá al término asesor, opera en general en condiciones que distan mucho de garantizar un trabajo efectivo.

Muchos de los programas, entre ellos el del INEA, descansan sobre personal voluntario, escasamente formado y capacitado, que resulta además altamente inestable y con escasa motivación. Los prestadores de servicio social no reciben gratificación alguna y su situación no es diferente en ninguno de los aspectos mencionados.

Cuándo se percibe un salario por parte de otros programas son bajos y más bien las remuneraciones tienen el carácter de compensaciones. La dedicación en horas semanales de unos y otros es baja y tiende a ser menor que el tiempo ocupado en otras actividades.

La permanencia, continuidad y estabilidad es un problema que afecta grandemente ya que, en el caso de los prestadores de servicio social, su estancia es de por lo regular seis meses debido a que es más un requisito que tienen que cumplir que una vocación lo que les impulsa a trabajar con adultos; y en lo que respecta a los voluntarios, muchas veces se ven desalentados por las condiciones en que trabajan (sin materiales, con instalaciones prestadas o en malas condiciones, en espera de que no haya una actividad prioritaria para que se faciliten), situación que provoca una asistencia esporádica e irregular.

La relación es de enseñanza-aprendizaje, donde existe una simplificación de los contenidos, no se trata tanto de analizar, sino de orientar las conductas hacia las soluciones propuestas.

Las soluciones se prescriben en el contexto de mejorar las condiciones de vida en el lugar en el cual ya está. La información nunca es presentada como lo que es:

una opción teórica e ideológica, no un reflejo pasivo de una realidad transparente²⁰⁹.

Esto trae como consecuencia la valorización idealizada del saber, si los alumnos no entienden es porque no tienen la capacidad o porque los libros tienen una gran dificultad para ser comprendidos. Por lo tanto, quien puede "sacar de dudas" y "hacer entender", es indiscutiblemente el asesor. Existe por tanto, una sobreestimación de la figura del asesor, quién es considerado respetuosamente como el "profesor".

Sin embargo, el asesor sin una adecuada capacitación, falto de una formación teórico-metodológica, con una débil experiencia pedagógica y sin conocimiento de una metodología que permita enriquecer y buscar diferentes formas para generar aprendizajes, lo lleva a privilegiar las tradicionales formas de enseñar (copiar, realizar ejercicios en sus cuadernos, aprender de memoria un texto); su única base son los manuales y guías, las cuales sigue al pie de la letra, ya que se les concede un gran poder de información la cual tiene la posibilidad de ser reproducida y mediada por el educador a la hora de transmitirla.

Enseñar es transmitir información, hacerlo bien es dar mucha, aprender es recibir y registrar la información, hacerlo bien es memorizar todos los datos. El esquema que se tiene es de una comunicación asimétrica y una línea vertical de transmisión con una tendencia a la acumulación y repetición acrítica de datos. El buen alumno debe lograr atendiendo a su maestro y realizando ejercicios con empeño²¹⁰.

Los asesores son, sin duda, los determinantes más importantes del lado de la oferta, de la calidad educativa. Aunque, no siempre dominan lo que tienen que enseñar, en general, no se encuentran adecuadamente capacitados en prácticas efectivas de enseñanza. El modelo de enseñanza predominante está centrado en el asesor, orientado al grupo como un todo, basado en los módulos o guías como única fuente de información y de práctica, apoyado en el pizarrón como único recurso didáctico, por lo que es evidente, que tienen pocas ideas sobre cómo enfrentar situaciones multigrado.

Son pocos los asesores que estimulan activamente la participación, el trabajo grupal prácticamente nunca se encuentra, menos aun los que saben cómo manejar problemas especiales de aprendizaje. Las experiencias de aprendizaje son monótonas y consisten sobre todo en leer del texto, copiar en el cuaderno, o realizar ejercicios dictados por el asesor o apuntados en el pizarrón.

Los problemas metodológicos no son atribuibles únicamente a la capacidad del maestro, sino también, a la estructura de los libros y los materiales educativos de apoyo. Por lo que, no se le da importancia a los procesos de razonamiento,

²⁰⁹ Véase, EZCURRA, Ana María. Un análisis ideológico de los Libros de Ciencias Sociales de la Primaria Intensiva para Adultos. CENAPRO, México, 1982, p. 29.

²¹⁰ Véase, CHAPARRO, op cit, p.148.

solución de problemas y aplicación del conocimiento a la vida cotidiana. Los contenidos no cobran sentido para la vida de la mayoría de los adultos, perdiéndose en términos de apropiación significativa, por lo que más viable es que se olviden, ya que su aplicación está siempre restringida y su probabilidad de impactar la curiosidad es mínima²¹¹.

A los asesores se les deja solos, no reciben apoyo pedagógico, las oportunidades de formación son escasas. Aún en el caso de que la mayoría de los asesores asegura que leen previamente el material, éste tiene poco que ver con aspectos pedagógicos, lo que origina que cada quien aplique sus propios criterios y niveles de logro, de acuerdo con sus posibilidades y disposición y las de sus alumnos.

Un aspecto que afecta indiscutiblemente es que los asesores no se sienten satisfechos con las condiciones en que trabajan, muchos se sienten desilusionados por la falta de apoyo, carencias o deficiencias técnicas y de materiales educativos, que limitan su desempeño para realizar su difícil tarea.

Sin embargo, vale la pena señalar, que a pesar de lo pobremente equipado que esté un centro, el trabajo de algunos de los asesores con respecto a los logros obtenidos en el aprendizaje, equivale a una de las escuelas mejor equipadas en los contextos más privilegiados; por supuesto, se refiere a la excepción, nunca a la norma.

Si a todas estas problemáticas le sumamos la falta de propósitos educativos y pedagógicos, es posible concluir que no hay demasiados motivos de satisfacción para ninguno de los participantes (asesores y educandos), ni expectativas muy favorables de retención en la educación básica.

Es conveniente detenerse aquí, y reflexionar sobre el papel que juega el asesor en la educación básica de adultos, sobre su capacidad y experiencia, su motivación y autopercepción del proceso en que está inmerso.

Participar en procesos de educación de adultos es una actividad compleja que requiere de un gran esfuerzo sistemático y una profesionalización del quehacer; el asesor debe relacionarse, tener un acercamiento con el educando como persona y aceptar su experiencia como válida.

La metodología debe ser motivadora, no solamente por su capacidad de vincularse con los propósitos y necesidades reales de los adultos, sino por su preocupación continua por mejorar la valoración social de los educandos adultos.

Una fuente importante de motivación tiene que ver con el hecho de que el aprendizaje resulte satisfactorio para el adulto. Las razones por las cuales se

²¹¹ QUIROZ, R, "Obstáculos para la Apropiación de los Contenidos Académicos en la Escuela" en: Antología Lecturas Selectas. 2° Congreso Nacional de Educación. Educar en la Democracia y el Respeto a la Diversidad: Compromiso del SNTE. México, 1997, p. 197.

toman las decisiones específicas de enseñanza deben ser compartidas. Las sesiones pueden incluir discusiones acerca de lo que se aprendió, como se sintió el educando durante éstas y sus sugerencias para seguir el trabajo. Los programas efectivos de lectura se caracterizan por la solución conjunta de problemas, la discusión productiva y la problematización compartida²¹². Su relación es explícitamente horizontal, dialógica, respetuosa y abierta.

El asesor es considerado como quien comparte con los educandos el conocimiento y la experiencia que ha logrado obtener a lo largo de su vida, aceptando que este conocimiento sea confrontado por ellos, quienes también saben y tienen experiencia; su papel es el de orientar, estimular y coordinar los procesos de aprendizaje y de producción.

Algunos especialistas consideran que en el campo de la educación de adultos, el asesor debe prepararse para que desarrolle en los educandos la autogestión pedagógica, en la que los alumnos deciden en qué debe consistir su formación y la dirigen²¹³; para que le permita llegar al autodidactismo, esto es, enseñarse a sí mismos²¹⁴.

El educador no enviste la figura de autoridad, sino que establece un ambiente de cordialidad que permite que el educando reafirme la confianza en su capacidad de acción, dándole la oportunidad de manifestar sus ideas, a expresarse a participar activamente en la construcción de su personalidad.

Cuando el adulto aprende a ser consciente y autogestivo, asume cierta responsabilidad en su participación social, económica y política, como sujeto de transformación individual y colectiva. El adulto adquiere una seguridad de sí mismo, recobra la confianza en sus capacidades, gracias al valor y respeto que la educación libertadora y gestiona le ha otorgado y esto es lo que lo motiva a superarse²¹⁵.

El más grande problema para que se logre una educación de más calidad es la falta de preparación de los agentes educativos (asesores). Sin un servicio de carácter profesional, y sin agentes educativos de calidad, debidamente preparados y adecuadamente capacitados, todo lo que se ha dicho hasta la fecha tiene pocas posibilidades de traducirse en un servicio efectivo²¹⁶.

La formación de los asesores tiene mayor complejidad en el nivel operativo, las dificultades que se tienen son difíciles de superar debido al desconocimiento de

²¹² SCHMELKES, op cit, p. 56.

²¹³ LAPASSADE, Geroges. Autogestión Pedagógica. Ed. Gedisa, Barcelona España, 1986, p. 19.

²¹⁴ PAZ MIRANDA, Yolanda. El Autodidactismo, una Opción Metodológica en el Aprendizaje de los Alumnos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en el Nivel Básico. Tesis. Lic. Pedagogía UNAM, ENEP ARAGON, San Juan de Aragón, Estado de México, 1996, p. 112.

²¹⁵ LOBROT, Michel. Pedagogía Institucional. La Escuela hacia la Autogestión. Ed. Hvmantas, Buenos Aires, 1974, p. 266.

²¹⁶ SCHMELKES, op cit, p. 88.

una adecuada metodología, la vinculación de la teoría con la práctica, la falta de credibilidad en el programa y compromiso para con su trabajo.

Asumir una relación pedagógica que facilite una inserción más activa y participativa, requiere de una formación y capacitación de los educadores y responsables de la educación de adultos.

Un aspecto que es importante señalar, es en cuanto a los materiales de apoyo, los cuales además de los aspectos que ya se han señalado, parten del supuesto que los asesores son grandes educadores experimentados y lejos de considerar su carácter de básico o remitirse a su función de apoyo, se les otorga un papel central en la dinámica educativa.

La situación de los materiales de apoyo aparece como paradójica. Por un lado, es necesario que cada programa genere los materiales que permitan apoyar la respuesta a las necesidades específicas de sus destinatarios. Por otra parte, la energía que esto requiere, tanto en tiempo como en recursos financieros, materiales y humanos, es altísima²¹⁷.

Además, el tratamiento difícil y complejo de los contenidos, los aspectos lingüísticos, el vocabulario, entre otros, cerrados en su estructura, dificultan su utilización en el proceso de enseñanza, ya que refuerzan la memorización y repetición, el individualismo, entre otros.

El uso de los medios en un principio causó euforia, pero la educación de adultos basada en un modelo tradicional, acentuó más su verticalidad al ser trasladada a los medios masivos.

Al implantar el empleo de medios masivos -cuya unidireccionalidad se asumió acríticamente, sin buscarle alternativas- se descartó la posibilidad de aplicar métodos inductivos y de decodificación activada y se adoptó de lleno el método expositivo impositivo. Así, lo que aparentaba ser un avance, una modernización de la enseñanza asociada, ahora a las nuevas tecnologías electrónicas, se tradujo pedagógicamente hablando, en un estancamiento e incluso en un retroceso²¹⁸.

Lo ideal sería que se llevara a cabo una verdadera revolución que transformara tanto el uso como la práctica de los materiales impresos así como de los medios, que los vinculara, combinara y buscara opciones diferentes para su uso.

Por otro lado, la evaluación que aunque no es el tema que aquí nos ocupa, no puede dejar de mencionarse por la importancia que reviste, ya que aunque es un

²¹⁷ SCHMELKES, Sylvia. "Las Potencialidades de la Postalfabetización vinculada al trabajo. Reflexiones a partir de un Estudio Regional", en: Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 14, N°2, Salamanca, España, 1988, p. 20.

²¹⁸ apud.CHAPARRO, GUZMAN, José Teófilo. Perspectivas de la Investigación Educativa en la Educación y Promoción de Adultos. CENAPRO, México, 1979, op cit, p.20.

campo muy amplio incluye desde la evaluación institucional, pasando por el seguimiento y la sistematización de programas específicos: abarca procesos de valoración de efectos e impactos de carácter social y económico de la educación de adultos; incluye de manera muy importante la evaluación externa del logro individual (de agentes educativos y, sobre todo, de adultos participantes en programas educativos), y se refiere también, aunque mucho menos, a la evaluación que el propio agente realiza tanto de su quehacer como de los procesos de los alumnos²¹⁹.

La falta o claridad de criterios, la utilización de instrumentos cuantitativos de medición, la aplicación de esquemas evaluativos escolarizados, la falta de especialistas en la materia, la suposición de que evaluar es sinónimo de certificar, aunado a las carencias teóricas y metodológicas de los procesos evaluativos, son problemas que señalan inexorablemente la ausencia de definición sobre las prácticas y conocimientos de la educación de adultos, esto por supuesto, aleja a todos los que participan del proceso a obtener resultados satisfactorios.

A modo de conclusión, es posible considerar que se requiere de discutir y reflexionar sobre cada uno de los aspectos anteriores (asesor, metodología, materiales educativos, evaluación y todos los elementos que conforman el currículo) sus interrelaciones, sus efectos, teniendo como marco de referencia, el eje constituido por el educando adulto, no olvidando que está inmerso en un contexto y en un determinado momento histórico.

La labor de un asesor de adultos de educación básica no se puede realizar desde la postura de que depende sólo de la buena voluntad y las buenas intenciones, de sujetos que sepan leer y escribir, requiere de estudio y especialización didáctica, pedagógica, sociológica, psicológica, entre otras.

Un asesor por lo tanto, necesita de condiciones económicas, materiales, físicas para desarrollar su trabajo, mientras esto no se contemple en los programas la educación seguirá siendo de "segunda"; además, se requiere de una formación continua en dónde el asesor cuente con los espacios necesarios, que lo lleven a concienciar sobre el hecho de que gran parte del éxito de este tipo de educación, depende de su experiencia, conocimientos y compromiso.

La práctica pedagógica tiene que ser basada en un marco teórico metodológico y en un conocimiento real de las condiciones en que se opera, facilitar el aprendizaje debe ser el objetivo primordial, el asesor es el responsable de la formación de los alumnos, pero no referido como el poseedor del conocimiento, sino como un facilitador, de experiencias, en un ambiente de libertad, creatividad y responsabilidad compartida.

Su práctica puede ser asumida desde una postura clásica tradicional o desde un esfuerzo por cambiar las condiciones y prácticas que reprimen la espontaneidad y

²¹⁹ SCHMELKES, Sylvia. Educación de Adultos: Estado del Arte, op cit, p.69.

destruyen el deseo natural de aprender. Su función es el de crear oportunidades de aprendizaje, mediante diversas acciones pedagógicas.

“Ciertamente por la vía de la educación en forma silenciosa pero profunda, ha de avanzar nuestro proceso de desarrollo para adquirir un claro rostro humano²²⁰.”

Ello implica que los asesores busquen los medios y las formas de incorporar el proceso, de decidir lo que hay que hacer, como hay que hacerlo y por qué²²¹.

La capacitación debe concebirse como una vertiente especial de la educación, la cual pretende formar en el dominio de conceptos, técnicas, procedimientos, recursos didácticos, para mejorar la práctica pedagógica, tomando básicamente los siguientes aspectos:

- Debe partir de la realidad, es decir conceptualizar al ser humano como histórico y social²²².
- Debe dirigir el aprendizaje para convertir su práctica social, en una situación que propicie la formación de sujetos conscientes de su realidad.
- Debe facilitar el proceso educativo y la toma de conciencia a través de acciones cotidianas, convivencia y comunicación.

Las actividades deben estructurarse como experiencias de convivencia con un entorno de cosas y de personas en la que el adulto participe activamente. Aprender no significa solo retener en la memoria conocimientos, sino adquirirlos a través de la experiencia, motivando constantemente para mantener el interés, estimular el deseo de aprender, y dirigirlo al logro de actividades. Promover una constante visión crítica de conocimientos, medios, recursos y actividades, estimulando además la iniciativa y creatividad.

Formar al asesor no sólo es llenar de conocimientos en técnicas, metodologías y teorías pedagógicas; en capacitar a un espectador u observador distante encapsulado, implica más bien llegar al interior de éste, superar angustias e inseguridades, sacar deseos y pasiones, que promueva una conciencia crítica, además de positiva²²³.

Es fundamental que se comprenda la importancia que tiene el asesor para desarrollar su práctica pedagógica, decidir si se subsume dentro del paradigma cultural dominante o emprende la batalla, combatiendo estereotipos, buscando formarse continuamente, confrontando sus propias convicciones y experiencias,

²²⁰ JEREZ TALAVERA, Humberto, “Una Educación con Rostro Humano” en: Revista Mexicana de Pedagogía, vol. VI, No. 21 enero-febrero. México, 1995, p. 13.

²²¹ JIMÉNEZ CASTAÑEDA, Ma. de la PAZ y SANTILLAN CONTRERAS, Héctor Manuel, “Hacia un Enfoque Jurídico-Pedagógico de los Derechos Humanos”, en: Revista de Planeación y Evaluación Educativa. Parte II, p. 66.

²²² SARRAMONA Jaume, Fundamentos de Educación. Ed. CEAC, España, 1989, p. 267.

²²³ JIMÉNEZ, op cit, p. 67.

que propicien constantemente un proceso de reflexión de su acción pedagógica de la totalidad del proceso formativo (teórica, ideológica, ética, cultural, técnica).

Para avanzar se requiere realizar todo tipo de esfuerzos, para crear las condiciones de educabilidad, es decir, que los adultos encuentren un sentido en este tipo de educación, lograr legitimidad para su acción educativa y, fortalecer una exigua clase que hasta ahora no ha tenido participación alguna, por no tener voz ni presencia pública.

El hecho que la mayoría no pueda “hablar”, esté condenada al silencio-por factores internos o externos-coacciona lo esencial del hombre. Por eso, el descubrirse como capaz de la palabra constituye, para Freire, tomar conciencia de la opresión y la justicia esencial. Porque los hombres, cuando dicen la palabra con que al pronunciar el mundo lo transforman, en esa palabra-diálogo ganan significación como hombres: ganan sentido, importancia y trascendencia al mismo tiempo que hacen acción de su sentido²²⁴.

Después de haber realizado la descripción de las características y las formas particulares de aprendizaje del adulto, que deben ser consideradas en las metodologías, estrategias y técnicas educativas que se empleen para su formación, así como la relación que establece con el asesor y el papel que juega en este proceso formativo; se presenta a continuación la estructura, organización y desarrollo del programa “Educación para Todos”; planteando una propuesta sustentada en un trabajo de investigación, dirigida al asesor de educación básica de adultos, que lo induzca a buscar un sentido diferente a la práctica pedagógica que realiza.

²²⁴ SÁIZ, op cit, p. 44 y 45.

CAPITULO IV

Propuesta para la Práctica Pedagógica del Asesor en el Programa “Educación para Todos” INEA FES Aragón

- 4.1. Programa “Educación para Todos”. Una opción educativa flexible para adultos. Antecedentes y justificación.**
 - 4.1.1. Propósitos, Finalidades y Objetivos.**
 - 4.1.2 Metodología y operatividad del programa.**
 - 4.1.3 Mecanismos de seguimiento y evaluación de la instrumentación del programa.**
 - 4.1.4 Número de beneficiarios directos e indirectos en la comunidad.**
 - 4.1.5 Recursos humanos participantes en el desarrollo del proyecto.**
 - 4.1.6 Resultados obtenidos de 1993 A 2004.**
- 4.2. Tipo de Investigación.**
 - 4.2.1 Diseño y elaboración del instrumento de investigación.**
 - 4.2.2 Aplicación de la guía y cuestionario con la obtención de resultados.**
 - 4.2.3 Análisis del contenido y diagnóstico.**
- 4.3 Propuesta para Resignificar la Práctica Pedagógica del Asesor.**
 - 4.3.1 Reflexiones en torno a la formación del asesor de Educación Básica. El sentido que se le debe dar a la práctica pedagógica.**
 - 4.3.2 La relación del conocimiento teórico-práctico.**
 - 4.3.3. La investigación acción en educación básica de adultos.**
- 4.4. Los medios masivos de comunicación. ¿Cómo contrarrestar sus efectos?**

CAPÍTULO IV. Propuesta para la Práctica Pedagógica del Asesor en el Programa “Educación para Todos” INEA FES Aragón

En el siguiente capítulo se describirá la forma en que se estructura y conforma el programa y la función académico-administrativa que se realiza²²⁵, para ofrecer un servicio flexible a la población adulta que no sabe leer y escribir (alfabetización) o que desea concluir sus estudios de primaria y secundaria (Modelo de Educación Para la Vida).

Se presentan los datos que se recogieron en la investigación de campo, la aplicación del instrumento, la obtención de resultados que permitieron con base a problemáticas concretas proponer alternativas más viables y reales que enriquezcan la práctica pedagógica del asesor de adultos de educación básica y que es el último punto y el propósito de este trabajo de investigación.

4.1. Programa “Educación para Todos”. Una opción educativa flexible para adultos. Antecedentes y justificación

El programa “Educación para Todos” INEA, se crea con la finalidad de brindar a la comunidad aledaña a la Facultad de Estudios Superiores “Aragón” de la Universidad Autónoma de México, una opción educativa flexible, donde se busca atender a los adultos en forma directa, permanente y en horarios que no interfieran con otras actividades.

Por ser un programa eminentemente social, está orientado básicamente a dar respuesta a las necesidades e intereses de los adultos que demandan una educación que les permita adquirir los conocimientos y habilidades indispensables para mejorar sus condiciones de vida, de trabajo e incrementar su nivel de escolaridad.

En nuestro país el rezago educativo es un grave problema social, el cual desde el punto de vista de algunos especialistas es uno de los principales factores que afectan el desarrollo social, económico y cultural²²⁶. Uno de cada dos mexicanos no ha cursado primaria o secundaria y si observamos el incremento de la población que no ha concluido estos niveles además de los que no saben leer y ni escribir las cifras son aún más alarmantes. De ellos más del 80% están desempleados, otros trabajan en la economía informal o son amas de casa.

En el DF, existen dos millones en rezago y en la zona metropolitana casi cinco millones.²²⁷

²²⁵ Los diferentes niveles educativos que ofrece incluyen el medio superior pero sólo se hace mención ya que no es el punto que se desarrolla en este trabajo.

²²⁶ Actualmente, en la Ley General de Educación en su artículo 32 ordena a las autoridades que dirijan sus esfuerzos de manera preferente a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja.

²²⁷ www.cronica.com.mx. Cifras presentadas por el director general del INEA Ramón de la Peña Manrique, 2004.

Es por ello que el programa busca la colaboración de todos los sectores, ofreciendo una opción de educación que supera la enseñanza tradicional y el rezago educativo²²⁸.

Por lo anterior la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la FES "Aragón" y como parte de los programas que coordina la Jefatura de Carrera de Pedagogía, establece un acuerdo con el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) de la Coordinación de Zona de Nezahualcóyotl del Estado de México para iniciar el programa "Educación para Todos" el 26 de agosto de 1993, con los siguientes servicios dirigidos a la población:

- **Educación básica (alfabetización, primaria y secundaria).** Pretende beneficiar a alumnos mayores de 15 años a fin de otorgarles su acreditación y certificación de estudios. Incluye además el denominado proyecto 10-14, pensado en la población que oscila entre estas edades (de 10 a 14 años) y que por diversas razones se han visto obligados a abandonar o que ingresaron tardíamente al sistema escolarizado.
- **Educación media superior (preparatoria).** Tiene como finalidad dar continuidad a los usuarios que concluyeron y certificaron la educación básica para adultos en este programa; además de ofrecer un servicio educativo de calidad que coadyuve a la superación académica y personal de los trabajadores de esta institución.

La Dirección General de Sistemas Abiertos de Preparatoria de la Secretaría de Educación Pública, establece el servicio desde el 10 de septiembre de 1996 como Centro de Asesoría de Carácter Social.

Las actividades administrativas²²⁹ que se llevan de manera permanente y continua son:

- Inscripción a los diferentes niveles de educación (entrega-recepción de documentos), previa promoción interna y externa de los servicios que se ofrecen en este punto de encuentro.
- Aplicación de exámenes diagnósticos para conocer el estado de conocimiento que tienen los aspirantes (nivel básico).

²²⁸ En este sentido la educación está dirigida a subsanar el rezago educativo existente en nuestro país, ya que rebasando tiempo y espacio permite realizar estudios a las personas de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, capacidad, tiempo disponible e interés. De esta forma procura implantar nuevas modalidades educativas que permitan la utilización de métodos y técnicas diferentes al sistema escolarizado para brindar capacitación a los diversos grupos sociales que demandan el servicio.

²²⁹ En el caso del nivel básico se cuenta con el apoyo de un técnico docente que tiene la función de ser el vínculo con el instituto INEA y la FES Aragón; En lo que concierne al Sistema de Preparatoria se gestionan los trámites administrativos ante la Dirección General de Sistemas Abiertos de la SEP, los cuales son realizados por un Ayudante de Profesor de la carrera de Pedagogía que además tiene otras funciones.

- Registro y aplicación de exámenes (se asigna un aplicador externo por parte del INEA); en el caso de preparatoria se envían a los alumnos a la sede establecida.²³⁰
- Informe de calificaciones y solicitud de Kardex (nivel básico).
- Elaboración de calendarios para la realización de exámenes (en el caso de preparatoria sólo se operativizan).
- Programación de asesorías (acorde a las necesidades y en horarios flexibles).
- Integración y conformación de expedientes de los adultos inscritos.
- Distribución de materiales, libros de texto, guías de estudio (nivel básico).
- Seguimiento y control de los avances académicos (periodicidad con que presentan exámenes, materias aprobadas, índice de deserción, calificaciones obtenidas, eficiencia terminal), en juntas de balance operativo.
- Trámite de credenciales, certificados, constancias, entre otras.

Las acciones académicas que se llevan acabo, para que los educandos puedan lograr sus objetivos de aprendizaje, son las siguientes:

- Asesoría (personalizada y/o grupal) acorde a las necesidades del adulto.
- Revisión y adecuación de los contenidos curriculares y materiales didácticos, a partir de la reflexión sobre la realidad y el entorno en que se desenvuelven los adultos.
- El conocimiento que se ofrece en los diversos módulos basados en aprendizajes significativos y prácticos.
- Orientación de diversos aspectos que favorecen la convivencia y refuerzan los valores.
- Organización de cursos y talleres
- Evaluación y seguimiento de las diferentes acciones educativas (metodologías de aprendizaje, formación pedagógica de los asesores, elaboración de recursos didácticos, guías de aprendizaje, entre otros).
- Selección y reclutamiento de prestadores de servicio social, alumnos universitarios pasantes de las carreras que aquí se imparten, que cubran el perfil académico y la formación necesaria para brindar asesoría a los adultos, apoyando con sus conocimientos, en los niveles antes mencionados, teniéndose además, diversas actividades que contribuyen de manera decisiva a elevar la calidad del servicio.

Todo esto ha permitido un avance académico, que se refleja en un desarrollo personal y social de las personas que asisten adquiriendo un nivel digno y justo de vida.

²³⁰ Secundaria No. 81, Henry Ford y Norte 54 A col. Bondoquito, G.A.M., DF.

4.1.1 Propósitos, Finalidades y Objetivos

Propósito:

Promover, organizar e impartir Educación Básica para adultos, tiene la facultad de coordinar actividades con instituciones que ofrezcan servicios similares o complementarios y apoyar a dependencias, organismos, asociaciones y empresas, en las tareas afines que desarrollen.

Finalidades:

Actualmente se promueve y organiza, en cada uno de los niveles que se atiende:

- **ALFABETIZACIÓN:** Cuya finalidad es ofrecer a todas las personas mayores de 15 años, la oportunidad de alfabetizarse haciendo uso de la lectura, la escritura y operaciones aritméticas elementales.
- **EDUCACIÓN BÁSICA:** Se persigue brindar la oportunidad de iniciar, continuar y/o concluir la primaria y la secundaria a todas las personas mayores de 15 años no matriculadas o desertoras de los servicios educativos que lo requieran, sin desatender sus ocupaciones ordinarias. Específicamente en:
 - **Primaria:** Favorecer el desarrollo de habilidades relacionadas con el dominio de la lectura–escritura, la expresión oral y el cálculo básico, además consolidar los conocimientos que faciliten la comprensión del medio social, cultural y geográfico que permitan mejorar el nivel de vida del usuario y reconocerse como parte de una nación.
 - **Secundaria:** Ofrecer educación a quienes, hayan acreditado la primaria y deseen adquirir los contenidos propios del nivel, en doce materias como español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, entre otras.
- **EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR:** Su finalidad es brindar la oportunidad de continuar y concluir este nivel a aquellas personas que han egresado del Programa "Educación para Todos" o para familiares de trabajadores, de base, universitarios, que así lo soliciten.
- **EDUCACIÓN COMUNITARIA:** Cuyo objetivo es proporcionar servicios de educación no formal que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de los individuos, los grupos y las comunidades, así como al fortalecimiento de sus niveles de organización y participación social.
- **EDUCACIÓN PERMANENTE O CAPACITACIÓN FORMAL PARA EL TRABAJO:** Siendo su objetivo ofrecer a la población adulta una educación

de calidad, que responda a sus necesidades de desarrollo personal y laboral, mediante la adquisición y actualización de conocimientos, la capacitación no formal para el trabajo y la consolidación del auto didactismo.

Objetivos:

- Ampliar la cobertura y consolidar los servicios educativos para adultos.
- Contribuir al desarrollo educativo y cultural en beneficio de la sociedad.
- Promover entre la comunidad educativa y estudiantil el Programa de "Educación para Todos".
- Ofrecer a los estudiantes de la FES Aragón una alternativa para la realización más integral de su servicio social, orientado al beneficio comunitario.
- Contribuir a la integración con la sociedad de los estudiantes de la FES Aragón mediante la participación en el programa de "Educación para Todos".
- Proporcionar un espacio para que los estudiantes de Pedagogía encuentren el programa una opción para la realización de sus prácticas escolares de las diferentes Unidades de Conocimiento que integran el mapa curricular.

El proyecto de servicio social comunitario cuenta con instalaciones que proporcionan servicios adecuados (aulas, pizarrones, bancas, pantalla para la proyección de acetatos y materiales diversos) para llevar a cabo las actividades necesarias para el aprendizaje de los alumnos, aunque no siempre se dispone de ellos. La aplicación de exámenes también se realiza en estas mismas instalaciones lo que resulta una ventaja para los usuarios al contar con un lugar Permanente.

Ahora bien, se pretende fortalecer la educación permanente y capacitación formal para el trabajo, cuyo objetivo sería ofrecer a la población adulta una educación de calidad que responda a sus necesidades de desarrollo personal y laboral, mediante la adquisición y actualización de conocimientos, la capacitación no formal para el trabajo y la consolidación del autodidactismo.

4.1.2 Metodología y operatividad del programa

Las etapas que integran el programa son: planeación, ejecución, evaluación y seguimiento:

Etapas 1. Detección e identificación de necesidades educativas.

- Elaboración y aplicación de encuestas y entrevistas.
- Diseño de estrategias de atención: programas de aprendizaje de acuerdo a las necesidades y requerimientos específicos de cada alumno o grupo.

- Planeación de cursos y talleres acordes a la currícula del nivel básico y medio superior, en educación para adultos; así como acciones que favorezcan el desempeño de los asesores (capacitación en atención a grupos de adultos).
- Propuestas para la elaboración y utilización de recursos didácticos.
- Difusión y promoción de los diversos servicios educativos, en la comunidad aledaña a la FES Aragón (carteles, trípticos, dípticos, etc.).

Etapa 2. Implantación de metodologías de aprendizaje.

- Desarrollo de actividades que promuevan los conocimientos y habilidades de los alumnos de cada nivel según los módulos (para educación básica) y guías y materiales de estudio para preparatoria abierta.
- Elaboración de proyectos de investigación en lo referente a la educación de adultos.
- Aplicación de los programas, cursos o talleres estructurados.
- Asesorías con base a los planes y programas de estudio establecidos por los sistemas de educación abierta. (Modelo educación para la Vida del nivel básico y contenidos curriculares del nivel medio superior).

Etapa 3. Evaluación y seguimiento los proyectos y las acciones de intervención pedagógica.

- Propuestas para la evaluación y seguimiento de las acciones educativas.
- Evaluar por medio de instrumentos cualitativos y cuantitativos, que permitan reconocer las competencias alcanzadas, logros, fortalezas, debilidades, deficiencias en el sistema.
- Establecer criterios para la evaluación del desempeño académico de asesores y alumnos.
- Realizar investigación pedagógica que fortalezca la prospectiva de la formación de adultos.

4.1.3 Mecanismos de seguimiento y evaluación de la instrumentación del programa

Estrategias:

Se realiza la difusión y promoción para reclutamiento de asesores prestadores de servicio social, pasantes de las carreras que en este plantel se imparten, así como asesores voluntarios; simultáneamente selecciona y capacita a los interesados en participar como asesores en alfabetización, primaria, secundaria y preparatoria.

Con el apoyo de prestadores de servicio social y estudiantes de la carrera de pedagogía, se realiza el análisis de la demanda de servicios educativos, entre la población asentada en las 87 colonias aledañas de la FES Aragón a fin de efectuar la planeación, operación y evaluación de actividades pedagógicas-

didácticas, para ello se diseña un modelo de atención integral que articule los diferentes programas.

Se cuenta con el apoyo de la carrera de Pedagogía para el préstamo de aulas para las asesorías y capacitación, en horarios que no afectan los trabajos del alumnado y profesorado universitarios.

Previsiones de evaluación

Criterios.

- Balance Operativo trimestral, semestral o anual. Basado en informes a reportar a la jefatura de la carrera de Pedagogía o las instancias de planeación, que así lo soliciten.
- Balance Operativo mensual. Basado en los informes semanales reportados por los asesores, de las actividades llevadas a cabo frente al grupo.
- Asistencia a juntas informativas sobre normatividad de Preparatoria Abierta.
- Comparación de las metas establecidas con los logros obtenidos, para valorar el avance.

Mecanismos conjuntos:

- Reuniones mensuales de evaluación con autoridades del INEA.
- Reuniones periódicas con la jefa de la carrera de Pedagogía.
- Gestiones administrativas de inscripción, solicitudes de exámenes y recepción de informes de calificación de los estudiantes de preparatoria²³¹.
- Reuniones periódicas de trabajo con alumnos de sistema abierto, asesores (prestadores de servicio social y estudiantes de pedagogía), apoyo logístico y responsables del Programa.

Instrumentos:

- Informes mensuales de las reuniones de evaluación (INEA–FES Aragón).
- Participación social para registro de acciones, concentraciones, vinculación de estudiantes y atención de usuarios.
- Informes específicos de la Coordinación de Zona INEA, Dirección de Sistemas Abiertos y la FES Aragón.

4.1.4 Número de beneficiarios directos e indirectos en la comunidad

Las colonias aledañas a la FES Aragón son las que se ven más favorecidas por los servicios educativos que este programa brinda, tales como: la Impulsora, Bosques

²³¹ Se gestiona en las oficinas de la Dirección General Sistemas de Preparatoria Abierta. (José M^a Rico Núm. 221, Col. De Valle, Delegación Benito Juárez, c.p. 03100).

de Aragón, Plazas de Aragón, Valle de Aragón 1ª, 2ª, y 3ª, secciones, Prados de Aragón, Unidad las Armas, Ciudad Lago, Campestre Guadalupana. Pradera, Providencia, entre otras.

Se han incorporado desde que se inició el Programa Educación para Todos 2646 estudiantes, de los cuales 95 son de alfabetización, 367 de primaria, 1550 de secundaria y 634 de preparatoria.

Ahora bien, por ser un sistema abierto la asistencia del alumnado no es regular; por lo que la estadística mencionada varía; la presencia real de estudiantes en este plantel, es aproximadamente de 120 alumnos, que semanalmente utilizan las instalaciones de la Universidad.

Respecto al Sistema de Preparatoria Abierta, dentro de esta Institución, como sede de asesorías y aplicación de exámenes; se registran al mes de 20 a 30 solicitudes para exámenes, con sus respectivas pláticas informativas y recepción de calificaciones en igual número de beneficiados.

4.1.5. Recursos humanos participantes en el desarrollo del proyecto

La tarea educativa es desarrollada por prestadores de servicio social, pasantes de las licenciaturas que aquí se imparten, además de voluntarios. Para atender la demanda, cada seis meses se contempla que haya aproximadamente unos 20 prestadores de servicio social en cada turno y, 2 asesores voluntarios.

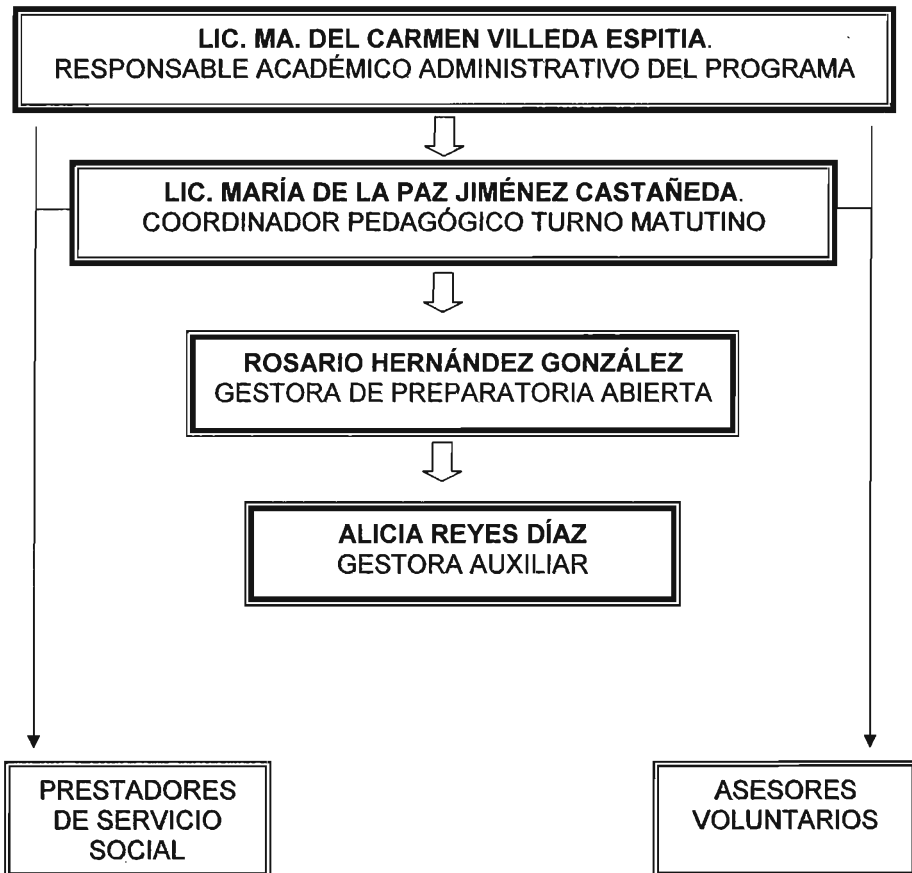
La estructura que integra la plantilla del personal del Programa está formado por: dos licenciadas en Pedagogía que tienen asignadas horas de apoyo para realizar su labor y, una ayudante de profesor.

4.1.6. Resultados obtenidos de 1993-2004

Hasta la fecha se han otorgado 399 certificados de secundaria y 78 de primaria, mismos que cuentan con la validez oficial que otorga la SEP, a través del INEA. Así, como se han alfabetizado a 95 personas. En preparatoria sólo se obtuvo un certificado.

ORGANIGRAMA

PROGRAMA EDUCACIÓN PARA TODOS



POBLACIÓN INSCRITA.

NIVEL	POBLACIÓN INSCRITA	OBSERVACIONES
ALFABETIZACIÓN	95	LA ASISTENCIA REGULAR A ASESORIAS VARIA POR SER UN SISTEMA ABIERTO, OCUPANDO LAS INSTALACIONES DE LA UNIVERSIDAD APROXIMADAMENTE 120 ALUMNOS SEMANALMENTE.
PRIMARIA	367	
SECUNDARIA	1550	
PREPARATORIA	634	
TOTAL	2646	

Fuente: Información obtenida de la Base de Datos del Programa Educación para Todos 2004.

4.2 Tipo de Investigación

La investigación presenta un carácter metodológico, descriptivo, documental y analítico. Se estructuró en tres momentos: a) Construcción de un marco teórico, b) Diseño y aplicación de instrumentos (guía de entrevista y cuestionario), c) Integración de resultados. La investigación de campo permitió obtener datos de los puntos de vista de asesores (acerca de la práctica pedagógica que realizan) y del responsable del programa (sobre la función que realiza).

4.2.1 Diseño y elaboración del instrumento de investigación

La descripción y el análisis de los datos de investigación se realizaron a partir de la guía para entrevista al responsable del programa y un cuestionario que se aplicó a los asesores (prestadores del servicio social).

La guía de entrevista consta de 5 apartados: 1) datos generales, 2) formación profesional (estudios realizados), 3) experiencia profesional, 4) información del círculo de estudios y 5) funcionamiento del servicio educativo (**anexo 4**), para conocer el funcionamiento del centro y las condiciones en las que se realizan las actividades educativas.

El cuestionario se encuentra integrado por 10 preguntas, 1 abierta y 9 cerradas (**anexo 5**) y está dirigido a los asesores con la finalidad de conocer cuáles son los principales problemas que enfrenta para realizar su práctica pedagógica.

4.2.2 Aplicación de la guía y cuestionario. Resultados

Las respuestas que dio el responsable del programa se cotejarán con las respuestas que dieron los asesores.

La población encuestada fue de 60 asesores; 26 hombres y 34 mujeres de las diferentes carreras que se imparten en la FES Aragón, misma institución donde se encuentra el INEA y donde prestan su servicio social.

Un rasgo peculiar que es importante señalar es en cuanto a la permanencia y duración que tienen, la cual es de seis meses (periodo en el que deben cubrir 480 horas como requisito). La mayoría está en los últimos semestres de la carrera o son pasantes; oscilan de los 20 a los 25 años de edad, pero se cuenta esporádicamente con casos de mayor edad.

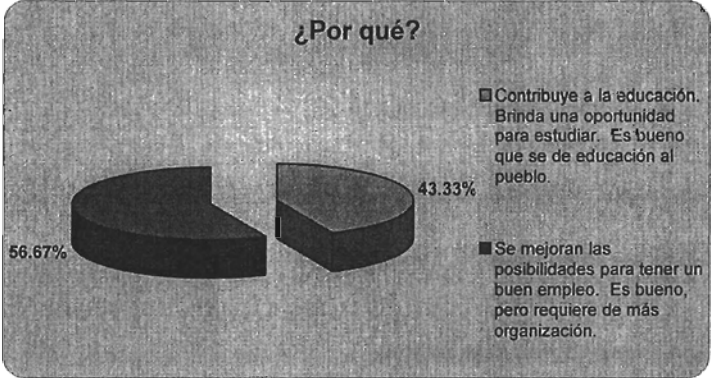
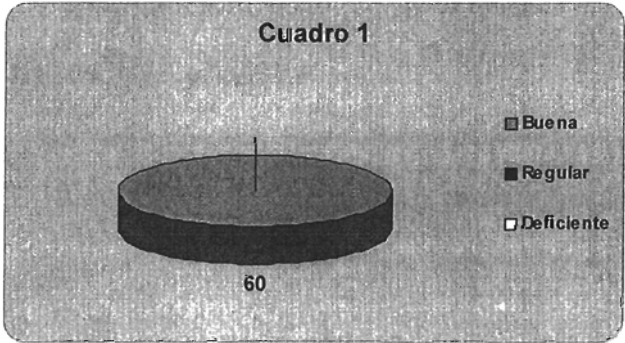
CARRERA						
	Pedagogía	Sociología	Ingeniería	Comunicación y periodismo	Derecho	Relaciones internacionales
Hombres	8	2	6	8	2	0
Mujeres	16	4	0	10	2	2
Totales	24	6	6	18	4	2

Fuente: Información obtenida de la Base de Datos del Programa Educación para Todos 2004.

A continuación se presentarán en cuadros estadísticos las respuestas que dieron los asesores conforme el orden de las preguntas, además, las gráficas que permitan visualizar de manera cuantitativa los resultados, no sin plasmar en cada una un análisis cualitativo que muestre una visión mas clara de los aspectos abordados.

Pregunta 1.- Calidad del servicio.

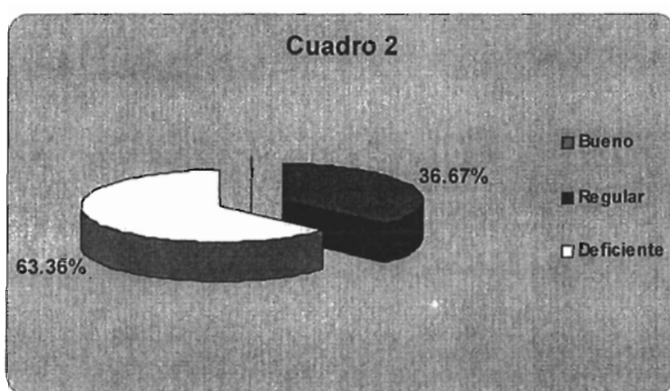
Cuadro 1	Buena	Regular	Deficiente	¿Por qué?	TOTAL
Hombres	26			Contribuye a la educación. Brinda una oportunidad para estudiar. Es bueno que se de educación al pueblo. Se mejoran las posibilidades para tener un buen empleo. Es bueno pero requiere de más organización.	43.33%
Mujeres	34				56.67%
	60				100 %



Los resultados obtenidos muestran que el 100 % de los encuestados coinciden en que el servicio que se proporciona es de calidad, Sólo uno apuntó que se requiere de más organización, pero ninguno refirió problemas específicos que reflejan las dificultades que se tienen para proporcionarlo (falta de personal, de información, de recursos materiales, humanos, económicos, entre otros).

Pregunta 2.- Aprovechamiento que presentan sus educandos.

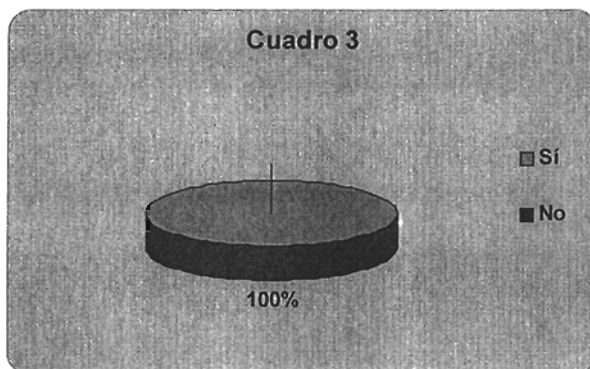
Cuadro 2	Bueno	Regular	Deficiente	¿Por qué?
Hombres		10	16	Inasistencia. Ausentismo. Falta de interés, desgano, apatía. Problemas económicos, laborales y familiares.
Mujeres		12	22	Falta de atención. Incumplimiento de tareas. Falta de hábitos de estudio. Arrastran deficiencias de aprendizaje. No todos vienen con el mismo nivel.
Total		36.67%	63.33%	



Como se observa en el cuadro 2, el 36.67 % considera que el aprovechamiento es regular y el restante 63.33 % lo cataloga como deficiente, por lo cual se deduce que se parte de la idea de que los educandos presentan problemas que son mas bien del tipo individual, como: personales, falta de capacidad y gusto por aprender. En ninguna de las respuestas se mencionan problemas de tipo social, político y educativo que influyan determinadamente en el desempeño del educando. Otro aspecto que cabe señalar, es que nadie consideró que sus educandos muestran un buen desempeño y que en el caso de los regulares se refiere más a adultos mayores que a adultos jóvenes.

Pregunta 3.- Asesorías dinámicas y participativas.

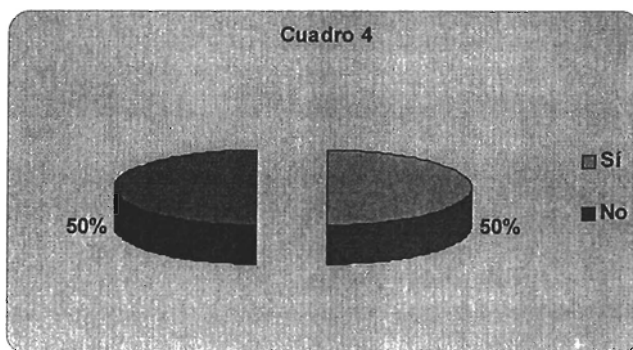
Cuadro 3	SI	NO	¿Por qué?
Hombres	26		Se inicia con preguntas (asesor) o dudas (educandos). Se inicia revisando la lección. Procuró que hagan muchos ejercicios. Se resuelven dudas de los módulos apoyándose en el libro. Se explica el tema a través de (esquemas, cuadros, mapas Conceptuales y ejercicios.
Mujeres	34		Por lo regular la asesoría es individualizada. En casos muy esporádicos se reúnen de tres a más personas, y se hacen actividades con equipos. Trato de hacerla amena para que no se aburran. Complemento con mas información
Total	100%		



El cuadro 3 muestra que a pesar de que todos indicaron de que imparten asesorías de forma activa y participativa, cuando se les pregunta el por que, sus respuestas reflejan un concepto limitado.

Pregunta 4.- Apoyo para su asesoría.

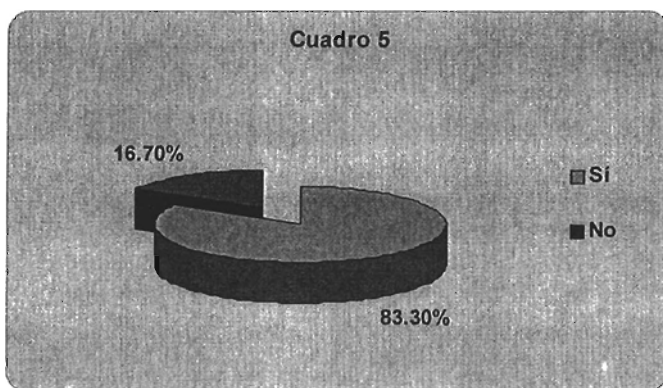
Cuadro 4	SI	NO	¿En que consiste?
Hombres	11	15	En proporcionar los recursos y materiales didácticos. Para aclarar algunas dudas sobre algunos temas. Resolver problemas que se presentan en el grupo. Información sobre procedimientos y requisitos para presentar exámenes, horarios, cursos, entre otras actividades con que se cuenta. Dudas que nos surgen como asesores.
Mujeres	19	15	
Total	50%	50%	



Con respecto a la pregunta 4, el 50% señala que si ha recibido apoyo y el otro 50% dice no haberlo recibido, en el caso de los hombres se muestra aunque es mínima una dificultad para recurrir al asesor y en el caso de las mujeres presentan mayor disposición para establecer un acercamiento.

Pregunta 5.- Problemas para realizar sus asesorías.

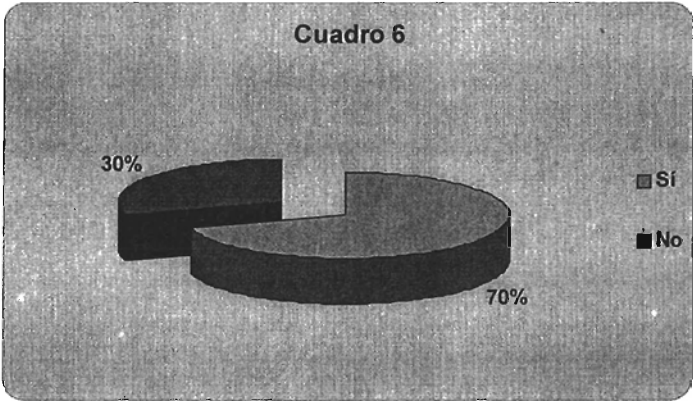
Cuadro 5	SI	NO	¿Cuales?
Hombres	20	6	Falta de capacitación. Falta de aulas. Falta de materiales de apoyo. Falta de instalaciones adecuadas para dar asesoría.
Mujeres	30	4	
Total	83.3%	16.7%	



El 83.3% que representa un alto porcentaje considera que si tiene problemas para realizar sus asesorías, sin embargo, resulta interesante que en las respuestas del cuadro 5 a pesar de que se señala la falta de capacitación, no se especifica sobre lo que debería de proporcionar; si lo que se requiere son conocimientos teóricos en educación de adultos, en estrategias de aprendizaje, elaboración y uso de recursos didácticos, entre otros. Se nota una marcada tendencia a manifestar la carencia de materiales y espacios para llevar a cabo las actividades de aprendizaje, dejando de lado las cuestiones teóricas y prácticas. El 16.7% señala que no tiene problemas, lo que indica que es importante que se trabaje acerca del reconocimiento de estas dificultades para tener mayor claridad de lo que exige esta practica.

Pregunta 6.- Formación sobre educación de adultos.

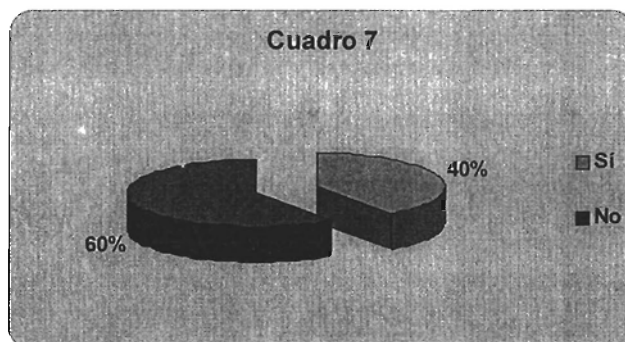
Cuadro 6	SI	NO	¿En que consistió?
Hombres	16	10	Cuento con conocimientos de comunicación. La carrera nos permite saber hablar en público. La carrera te da elementos sobre educación de adultos. Algunos aspectos de programas de alfabetización pero muy someros Suficiente para poder entender al adulto. Falta más capacitación.
Mujeres	26	8	
Total	70%	30%	



El cuadro 6 presenta que el 70% de los asesores dice haber tenido una formación para trabajar en educación de adultos, la mayoría son de las carreras de Pedagogía y Comunicación y periodismo, el otro 30% restante indican que no la tienen. Es importante que se vea que a pesar se que este porcentaje es menor con respecto al otro resulta significativo, en cuanto que las cifras se traducen en asesores que están desempeñando una actividad en la que los beneficiarios requieren de un mínimo conocimiento de la materia y experiencia.

Pregunta 7.- Enfoque teórico para llevar a cabo su práctica pedagógica.

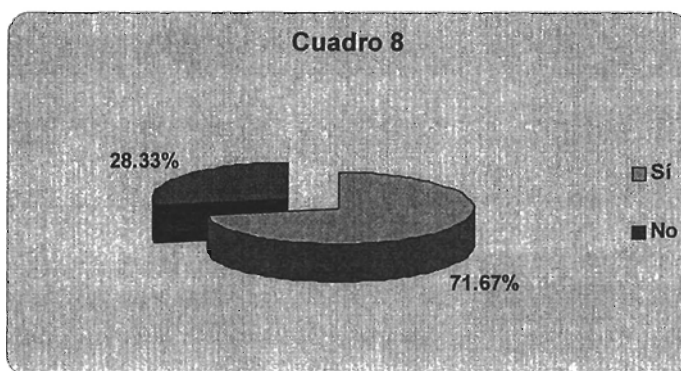
Cuadro 7	SI	NO	¿Cómo lo define?
HOMBRES	8	18	No se como se denomina, pero lo que hago es charlar con los alumnos. Trato de captar la atención de los alumnos amenizando la clase.
MUJERES	16	18	Constructivista, porque se propicia que el alumno construya su propio conocimiento, relacionándolo con su vida cotidiana, para que logren un aprendizaje significativo. Asociar los conocimientos adquiridos con su vida cotidiana para producir nuevos conocimientos. Humanista porque se centra en el educando, tomando en cuenta que es una persona. El darles libertad de adquirir sus propios conocimientos y tomar sus propias decisiones. Utilizo cuestionarios, información, materiales, recursos, orientación. Dejar a los alumnos que se expresen y explicarles con ejemplos claros, para que comprendan los temas
	40%	60%	



El cuadro 7, indica que un 60% no tiene una postura teórica que les permita desarrollar su práctica de manera más precisa, lo que representa un alto porcentaje, el 40% que asegura que la tiene, pertenece a la carrera de pedagogía por ser ésta, dónde los alumnos adquieren como parte de las asignaturas los enfoques teóricos de la educación, sin embargo, en sus respuestas se muestra un conocimiento poco preciso de estas posturas.

Pregunta 8.- Programa de trabajo.

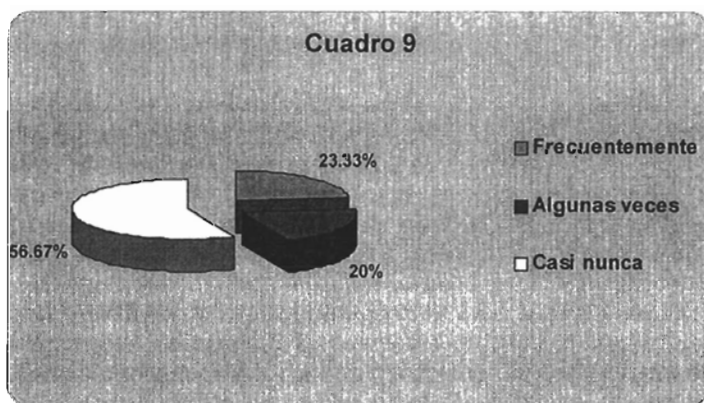
Cuadro 8	SI	NO	¿En que consiste?
HOMBRE	15	11	Basado en tiempos y temas a ver. Todo lleva una secuencia lógica. Sólo en los libros. No llevo en sí un programa, es de acuerdo a los temas del módulo.
MUJER	28	6	
Total	71.67%	28.33%	



De acuerdo al cuadro 8 se observa que el 71.67% dice utilizar un programa de trabajo, situación que contrasta con el concepto que tienen de este instrumento ya que se reduce a una lista de temas, sin objetivos, metodología, evaluación, etc. El 28.33 % que es una cifra que, aunque menor, es significativa en cuanto que da cuenta que no existe una herramienta para que el asesor organice y estructure los contenidos con una orientación determinada.

Pregunta 9.- Reuniones de trabajo e intercambio de experiencias entre asesores.

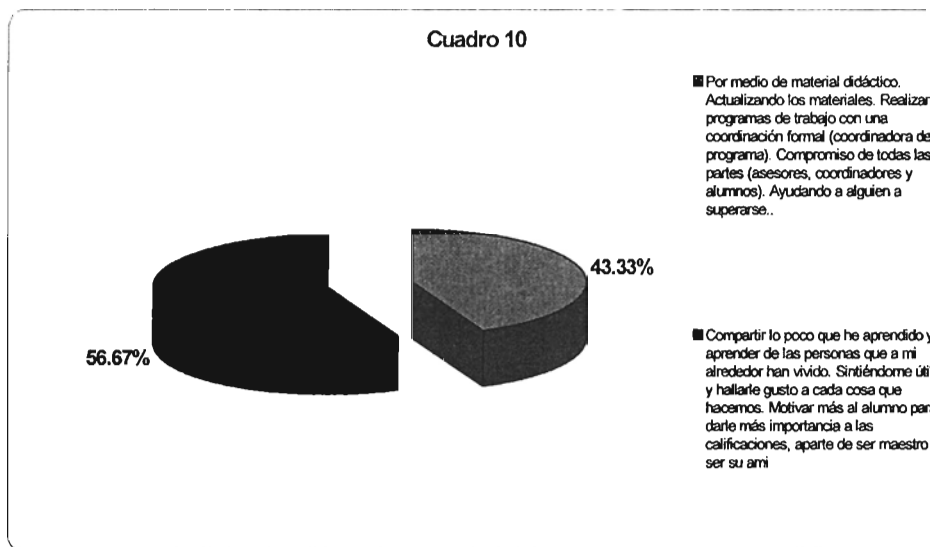
Cuadro 9	Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca	¿En que consiste?
HOMBRE	6	5	15	No son muy seguidas pero se realizan cada mes. Muchas veces convocan a reunión pero por los horarios se dificulta el que uno pueda asistir. Se realizan de manera informal y entre asesores nos reunimos para comentar sobre los problemas que tienen con los Alumnos (inasistencia, desinterés, ausentismo). Se plantean problemas de horarios, de falta de materiales, de lugares para dar la asesoría. La comunicación entre los asesores es poca por los horarios que no coinciden, o que en el mismo horario se dan clases simultáneas lo que dificulta los encuentros.
MUJER	8	7	19	
Total	23.33%	20%	56.67%	



Existe un balance entre las cifras de acuerdo al reporte del cuadro 9, entre el 23.33% y el 20% que dan un total del 43.33% que indican que se realizan reuniones de trabajo, sin embargo, existen dificultades para asistir recurriendo a reuniones informales que se sujetan a la disponibilidad de horarios; con respecto al 56.67% señala que casi nunca se llevan a cabo. Esta situación genera grandes inquietudes en los asesores que sienten que se les deja solos en su labor.

Pregunta 10.- Mejoras de su desempeño en asesorías.

Cuadro 10	¿Cómo mejoraría sus asesorías?	TOTAL
Hombres	Por medio de material didáctico. Actualizando los materiales. Realizar programas de trabajo con una coordinación formal (coordinadora del programa). Compromiso de todas las partes (asesores, coordinadores y alumnos). Ayudando a alguien a superarse. Ser más tolerante, ayudar a las personas ya que la emoción en su cara de que aprendieron algo útil no tiene precio. Haciendo lo que esta dentro de mis posibilidades. Buscando por mis propios medios la forma de subsanar algunas carencias.	43.33%
Mujeres	Realizando actividades basadas en material didáctico que yo mismo consigo. Compartir lo poco que he aprendido y aprender de las personas que mi alrededor han vivido. Sintiéndome útil y hallarle gusto a cada cosa que hacemos. Motivar mas al alumno para darle más importancia a las calificaciones, aparte de ser maestro ser su amigo, preocuparse por sus problemas. Ser apoyo de las personas adultas y ser un pequeño impulso. Empleando diversos materiales y más herramientas pedagógicas. Con un programa entre asesores, capacitación para ellos. Mejoras en las instalaciones.	56.67%
		100%



El cuadro 10 muestra que el 100% de los asesores consideran que para que se presente un cambio en la forma de dar sus asesorías se requiere de más que buenas intenciones (cambio de actitud), cambiar las condiciones materiales y económicas, mejor organización de las actividades y programas académicos,

mayor actualización y capacitación. Lo anterior, destaca que los problemas que se presentan tienen que ver más con aspectos que atañen a lo individual y no como producto de problemáticas más de fondo, como son las de índole social, político e ideológico, situación que plantea la urgencia de incidir de manera urgente en la práctica pedagógica de los asesores de educación básica de adultos.

Este cuestionario para el asesor permitió conocer distintas variables, cómo por ejemplo conocer su carrera, formación profesional, sus necesidades, problemas, dificultades, inquietudes y su visión acerca de la práctica pedagógica que realizan, así como la manera en que vislumbran un nuevo horizonte en el quehacer, en el ser y el hacer pedagógico.

4.2.3 Análisis del contenido y diagnóstico

A partir de las respuestas que se obtuvieron de cada una de las preguntas del cuestionario y de la guía de entrevista, se encuentra que existen grandes problemas que afectan determinante el pleno desarrollo de la práctica pedagógica del asesor de educación básica de adultos.

En lo que respecta a la importancia y calidad que reviste el ofrecer un servicio educativo de esta envergadura, se percibe que la idea de calidad tiene diferente connotación y varía enormemente de un sujeto a otro. Su objetivo es combatir el rezago educativo y ofrecer una alternativa para los adultos que no tuvieron la oportunidad de cursarla de manera regular, y de acuerdo al responsable esta es la finalidad básica que cumple. Los asesores reconocen que es necesaria, pero la aceptan como una forma de educación supletoria sin cuestionarla y considerándola como una forma de "asistencia social", que podría cambiar la situación de los adultos.

Una ventaja que tiene el punto de encuentro respecto a otros, es que se cuenta con personal profesional y con formación pedagógica, con más de 10 años de experiencia (responsable) y con prestadores de servicio social que, de alguna manera han recibido una preparación de nivel licenciatura que les ofrece más elementos, que en otros centros, donde los asesores sólo saben leer y escribir y lo único que tienen es un gran interés o poseen ciertas cualidades, "Don" le llaman ellos, para participar en estos procesos.

Se considera de manera general que las dificultades de aprendizaje que presentan los educandos son resultado de una problemática individual, ocasionada por problemas personales, laborales, económicos, falta de habilidades, entre otros; que contribuyen a que abandonen, se ausenten o deserten de este tipo de educación. Se piensa que para combatirla basta con persuadir y presionar a los adultos para que muestren mayor "responsabilidad" e "interés" por su aprendizaje, olvidando por completo que es un sujeto histórico-social, con características y necesidades particulares.

De acuerdo a las cifras de ingreso de la población escolar se tiene que actualmente de los 2012 educandos adultos matriculados, sólo han certificado en primaria 78, y 399 alumnos en secundaria; lo que representa el 22.72% del total, porcentaje que muestra una ínfima eficiencia terminal en educación básica, contrastando con la alarmante cifra del 77.28% que es una significativa mayoría que no ha concluido sus estudios.

Los asesores expresan que la mayor parte de los educandos no cuentan con los conocimientos mínimos que exige el nivel en el que se encuentran y que esto invariablemente afecta el desarrollo y desempeño en particular y en general, lo que obliga a regresar continuamente a los temas; la asistencia irregular también obliga a volver al mismo punto varias veces, esto por lo tanto frena el avance y la velocidad del aprendizaje, que repercute en los tiempos asignados para cada actividad y secuencia de los contenidos.

Los asesores enfrentan, además de las anteriores, graves dificultades, ya que llegan al servicio social sin un conocimiento previo del funcionamiento y problemática particular que presenta el programa, igualmente un desconocimiento de la preparación, formación y perfil que se requiere para trabajar con adultos. Esto aunado a que en el momento en que ingresan, no tienen la información mínima necesaria y la capacitación indispensable para la práctica pedagógica que realizan, implica que trabajen sin una orientación teórica-metodológica y técnica, respaldándose con la experiencia que se obtiene del sentido común y con la mejor de las intenciones de apoyar en esta actividad. Cabe señalar, que la capacitación es parte de las funciones que realiza el(os) responsable(s), pero la falta de organización y el desfase que se tiene con los horarios de los asesores, resulta difícil llevarla a cabo de manera continua y permanente, obligando a que los asesores se incorporen inmediatamente y prestándoles ayuda en caso de que la requieran. Esto por supuesto, provoca que las asesorías no se desarrollen potencialmente.

Un aspecto que a pesar que no se mencionó por parte de los asesores y del responsable, es en cuanto al problema que significa la estancia reducida de sólo seis meses en el que, como prestadores del servicio social, cubren un requisito de 4 horas diarias, que sumadas dan un total de 480 horas esta situación repercute directamente y afecta a los asesorados, ya que la falta de continuidad y permanencia impide que se pueda llevar a cabo un seguimiento y un buen desarrollo de las actividades de aprendizaje. Algunos asesores manifiestan un gusto especial por participar en esta actividad educacional, apoyando aún cuando han finalizado su servicio, pero por la falta de condiciones, no es viable ofrecerles un sueldo o alguna remuneración que sea incluso representativa, algunos solicitan que se les permita seguir más tiempo en lo que obtiene el título, pero de todas formas el periodo no es muy largo.

Es importante reconocer que aunque la capacitación se contempla como fundamental para la práctica pedagógica, no hay una idea clara de cómo podría cambiar el quehacer, el hacer y el ser de los asesores. Llama poderosamente la

atención el hecho de que las dificultades para desempeñarse como asesor se refieran más a aspectos materiales o a la falta de motivación que presentan los alumnos (causas externas), que al reconocer las deficiencias o carencias de la formación teórico-práctica que se tienen, aun cuando se tienen elementos por haber estudiado una carrera profesional, no se tiene conciencia de lo que implica la falta de conocimiento teórico, ético, filosófico, histórico, político, psicológico, antropológico y, por supuesto, pedagógico para desarrollarse en este campo educativo.

Es fundamental que los asesores conozcan los diferentes enfoques teóricos que sustentan su práctica, ya que esto posibilitaría que se tenga una mayor comprensión para realizarla.

La falta de una actitud crítica y la carencia de una formación en educación básica de adultos, seguirá ahondando profundamente las problemáticas no resueltas y las que se generen por las mismas. La formación de los asesores es de vital prioridad, debido a que, parafraseando a Shopenhauer, "...no se trata de contemplar lo que nadie ha contemplado aun, sino en contemplarlo como nadie lo ha hecho..."; hacer evidente lo que siempre ha estado ahí, cambiar la condición cómoda que se tiene, por una forma diferente de enfrentar los problemas; no es suficiente con creer o hacer reflexiones, sino, asumir una postura contraria al eficientismo y a las demandas de productividad impuestas por el sistema imperante. No es una actitud contemplativa la que subyace en esta propuesta, se pretende llevar a cabo acciones que generen cambios en la ideología de los asesores para que estos así mismo los promuevan en sus educandos.

Por lo tanto, para cumplir con los objetivos de este trabajo de investigación, se trabajará una propuesta que apoye al asesor en su proceso de formación, para que sea capaz de deconstruir, reconstruir y construir su formación, que lo lleve a resignificar su práctica pedagógica.

4.3 Propuesta para Resignificar la Práctica Pedagógica del Asesor

Justificación

La formación del asesor debe ser una prioridad y debe orientarse a superar las carencias y deficiencias de enfoques y prácticas inadecuadas; además, se debe partir del hecho que de la actuación que se tenga, se posibilitará un cambio en las estructuras y en los procesos de relación educativos, sociales y políticos.

Lo que se pretende con esta propuesta es que el asesor resignifique su práctica pedagógica, es decir, que adquiera una postura crítica contraria a la racionalidad técnica que ha permeado no sólo su hacer, sino su sentir, su ser y pensar. Romper con los modelos convencionales y tradicionales, los cuales constituyen una visión disminuida y velada de los verdaderos problemas sociales y educacionales.

Formación implica un trabajo del ser humano sobre él mismo²³², es decir, el pensar, el reflexionar y tratar de comprender lo que se ha hecho, así como el buscar otras formas para cumplir con ciertas tareas, es a lo que se le llama formación. Por lo tanto, la formación no es un proceso que deba recibirse, “nadie puede formar a otro”²³³, ya que se estaría hablando de un polo activo (el formador) y de un polo pasivo (aquel que es formado), sino que es el mismo hombre quien busca formarse a través de sus propias mediaciones como son: las lecturas, su cultura, la vida, la convivencia con los demás, la familia, los medios de comunicación, la educación, entre otras; es la reflexión misma que el hombre hace de sí mismo y de esas mediaciones.

Formarse es reflexionar para sí, sobre situaciones, sucesos, ideas y perfeccionar o adquirir capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, etc.²³⁴.

Por lo tanto, lo que se plantea aquí es que el asesor desarrolle sus capacidades y se forme de manera consciente una nueva visión de lo que significa su presencia en este nuevo proceso educativo.

Objetivos

- Generar en el asesor una actitud crítica que le posibilite cambiar el rol de entrenador por nuevas y diferentes formas de relación con los educandos.
- Contribuir a que el asesor adquiriera una conciencia social clara de los intereses que se tienen en una sociedad de consumo, para que imagine una sociedad diferente más participativa y consciente de su realidad.
- Establecer las bases teórico-práctico-metodológicas, para inducir a reformas educativas profundas, que vislumbren nuevas realidades sociales.
- Propiciar en el asesor el gusto por indagar y desarrollar en él un sentido de curiosidad y persistencia que lo lleven a enfrentar riesgos y a cuestionar continuamente su práctica pedagógica.
- Crear una autoconciencia que le permita al asesor reconocer que el trabajo que realiza es con seres humanos, que para poder exigir una vida más digna requieren de romper el silencio al que se les ha sometido por falta de recursos para hacerse escuchar.

Metodología

Para lograr los objetivos planteados, esta propuesta se integra de cuatro categorías que no pueden separarse, ni presentan un orden específico. Las cuales son las siguientes:

²³² FERRY, Gilles. El Trayecto de la Formación, Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica. Edit. Paidós, México, 1987, p. 45.

²³³ FERRY, Gilles. Pedagogía de la formación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1997, p. 54.

²³⁴ Ibid, p. 53.

- 1) Reflexiones en torno a la formación del asesor de educación básica. El sentido que se le debe dar a la práctica pedagógica.
- 2) La relación del conocimiento teórico práctico.
- 3) La investigación acción en educación básica de adultos.
- 4) Los medios masivos de comunicación ¿Cómo contrarrestar sus efectos?

Para que se pueda llevar a cabo lo anterior, es necesario que se propicie el intercambio de experiencias y conocimientos entre asesores a través de lo que aquí se llama **“autoformación”**, en la cual los participantes son responsables de su propio proceso, entendiendo con esto que requieren reunirse para discutir acerca de las diversas problemáticas que enfrentan al realizar su práctica pedagógica con los alumnos y, por lo tanto, el resultado es que de manera conjunta se hagan aportaciones, plasmándolas en una especie de reporte de investigación que permita posteriormente planear actividades enfocadas a proponer alternativas de solución.

Las sesiones se organizarán conforme a las necesidades y a los acuerdos a que se lleguen; es conveniente que se tenga continuidad y haya compromiso de los asesores, por lo que ellos mismos determinarán la frecuencia con que deban realizarse, la duración, así como los horarios, entre otros; no perdiendo de vista que la asignación de tareas concretas permitirá una mayor claridad de los avances y resultados que se vayan obteniendo.

Uno de los puntos que se mencionaron a lo largo del trabajo, es la que se refiere al “sentido” que deben tener los procesos de aprendizaje, para lo cual se hace necesario que la reflexión que se hace de la práctica, forme parte de un **proyecto(os) de investigación (tesis, tesina o informes de servicio social)**; esto dinamizaría y cautivaría definitivamente al grupo de asesores que buscaría mecanismos de colaboración, de un diálogo ideal, con delimitación de sus respectivas responsabilidades, desligándolo de un enfoque exclusivamente académico, para como dice Paulo Freire acercarse más a la práctica, para dejarnos contagiar por los hechos concretos.

“Si puede haber algún tipo de formación sin investigación propia, está claro que no puede haber ningún tipo de investigación sin formación”. Enfrentándose a cuestiones reales los asesores se verán obligados a hacer lecturas, indagar, plantearse problemas específicos, buscar diversas fuentes de información (documentales, videos, otras investigaciones), buscarán asistir a foros, encuentros, congresos, que les permitan ampliar el espectro y su visión, lo que a su vez, será un reto para ir organizando sus propios eventos con los cuales se sientan motivados para exponer los trabajos realizados producto de sus experiencias.

Las líneas de investigación que se proponen son:

- Psicopedagogía de los adultos.

- Educación de Adultos a distancia y nuevas tecnologías.
- Didáctica y diseño curricular para la educación de adultos.
- La capacitación para el trabajo en la educación de adultos.
- Educación de adultos rural e indígena.
- Educación de adultos para grupos marginados en zonas urbanas.
- Educación de adultos de la tercera edad.

Se requiere que se desarrolle con esta metodología un nuevo tipo de actuación y se creen nuevas líneas de investigación que evite el transplante mecánico de elementos teóricos.

4.3.1 Reflexiones en torno a la formación del asesor de Educación Básica. El sentido que se le debe dar a la práctica pedagógica

Todo proceso de formación de especialistas en educación incluye necesariamente componentes curriculares orientados al tratamiento sistemático del quehacer educativo, de la práctica pedagógica.

La formación es y ha sido centro de debate y polémica, en ella se congregan tanto perspectivas disciplinarias como enfoques multirreferenciados de la realidad educativa; se utiliza habitualmente en el discurso educativo contemporáneo para referirse a lo que se promueve en el alumno, en los profesores, en la investigación, o en diversos planteamientos como: formación crítica, formación integral.

La formación se sitúa en un plano de reflexión más filosófica e histórica, apuntando hacia la multiplicidad de procesos de formación constitutiva del actor social y, de manera más diferenciada, a procesos formativos guiados por la prescripción institucional.

Desde esta perspectiva se contrapone al concepto de capacitación, debido a que ésta es más técnica, inmediata y anulante de la dimensión intelectual²³⁵.

Existen múltiples definiciones de la formación, pero todas se asocian a referentes del campo del conocimiento y de la realidad, siempre supone un compromiso frente a la producción de conocimiento, como quehacer, es sumamente preciso y, a la vez ambiguo porque requiere ser definido, ya que oscila de lo complejo a lo complicado y de lo analítico a lo simple, adecuándose a los requerimientos de la demanda temporal, ya sea de las organizaciones, de los grupos o de los sujetos interactuantes²³⁶.

²³⁵ Veáse, DÍAZ BARRIGA, Ángel y PACHECO Teresa. "Investigación, Formación y Currículo. Notas para una Discusión" El concepto de formación en la Educación Universitaria, en: Cuadernos del CESU. N° 31. UNAM 1993, p. 48.

²³⁶ Ibid, p. 7.

Formar incluye, además de preparar en las destrezas técnicas y cognoscitivas en procesos de socialización, que no sólo se circunscriba al problema de la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, sino a procesos de socialización que posibiliten la conformación teórico-conceptual de un saber específico.

La formación en campos más especializados (en este caso educación básica de adultos) requiere, en el terreno de la enseñanza, de un predominio de métodos de conocimiento sobre la actualización de contenidos, de tal suerte que cuente con un horizonte de influencia considerablemente más amplio y con una visión crítica más desarrollada sobre su propio quehacer, que lo enmarca en las dimensiones sociales e históricas que le corresponden.

La formación de los agentes educativos (asesores), no ha tenido grandes logros debido a que, en caso de que exista, lejos de desarrollar la intelectualidad y los procesos para la formación se ha reducido a la mecanización metodológica, considerando secundario discutir sobre los significados, sobre si, de la subjetividad y la autoconciencia, pueden obtenerse criterios que sean extraídos del mundo moderno, que le permitan orientarse en la vida, sin que le sean impuestos controles externos.

La concepción clásica de modernidad, desde el punto de vista filosófico y económico, es aquella que proclama el uso de la razón sobre otras formas de pensamiento, la construcción de una imagen racionalista del mundo²³⁷, y coloca al hombre como protagonista de la historia, al menos durante la época de la Ilustración. Pero esta liberación fue efímera, porque si bien la razón había sido el fundamento y sustento de la modernidad a través de la noción de subjetividad, que implica la capacidad del sujeto para valerse por sí mismo, pronto se integrará a la modernización, es decir, a la creación de una sociedad racional, dominada por las leyes del mercado, la explotación y el sometimiento del hombre al capital que termina por dominarlo casi todo. De esta manera se rechazan todas las formas de dualismo, como son: el cuerpo y el alma, el mundo humano y el trascendente²³⁸.

El hombre se concibe como actor y protagonista de un mundo racional, donde la ciencia y la técnica han terminado por borrar de la historia la imagen del yo. Por este mismo hecho, la realidad del mundo racional ha estudiado desde las estructuras de poder, los intereses de clase, la supuesta neutralidad de la ciencia

²³⁷ TOURAIN, Alain. *Crítica de la Modernidad*, Ed. F.C.E. Buenos Aires 1999, P. 35.

²³⁸ La visión que predominó por más de cuatrocientos años "dogmática", en una época en que la visión de la iglesia católica dominó las interpretaciones del mundo, desde la Edad Media hasta el siglo XVII; las explicaciones sobre la vida se basaron en el dogma, la tradición, la autoridad y la fe. La iglesia fue la institución que monopolizó el conocimiento y determinó las ideas.

El "científico" nació de la crítica al paradigma dogmático, su emergencia significó la desacralización de la vida, despojar a la existencia de todo vestigio divino o sagrado. Las explicaciones de la vida se basaron en procesos mecánicos de causa-efecto lineales, en información empírica; fue una actividad guiada por los principios filosóficos del positivismo, reduccionismo, materialismo, dualismo. Este paradigma científico ha predominado desde el siglo XVII, hasta fines del siglo XX.

y la técnica, pero pocos reparan en la reconstrucción de la realidad desde el punto de vista del sujeto, es decir, de la subjetividad humana.

Desde el punto de vista de Habermas, el concepto de modernidad tiene su origen en Hegel a través del significado de "relación del sujeto consigo mismo" que él denomina "subjetividad", es decir, ubica al sujeto en el centro del mundo de la vida, enfatizando dos conceptos clave: la libertad y la reflexión, sustentadas en la capacidad del sujeto para valerse de su propia razón. Esta noción de subjetividad no es casual, procede del pensamiento Kantiano.

Sin embargo, para Hegel, reconocer al otro es reconocerse a sí mismo; el hombre pasa de la simple conciencia de sí a la conciencia para sí. Es decir, postula lo siguiente, de acuerdo a la teoría del reconocimiento, yo soy sólo si soy reconocido por el otro y reconozco a otro. Es por ello que las relaciones humanas, en el mundo de la vida, son una lucha por el reconocimiento. El retorno sobre sí mismo en actividad académica implica que yo me vuelva consciente de mí mismo, que yo pueda existir por mí mismo, que no me quede en mí mismo y que acepte que el otro pueda ser un sujeto que pueda hacer lo mismo²³⁹.

El sujeto se constituye en la interrelación con su medio social, en él tiene lugar la reproducción del particular, como centro de la acción social, comparte un mundo que es común a otros sujetos, el mundo de la vida; en el asigna significados y construye sentidos²⁴⁰. El particular construye esos pequeños mundos que integran su vida cotidiana a través de la acción social, ésta a su vez, afirma Max Weber²⁴¹, puede ser racional (de acuerdo a fines o valores), pero también afectiva (afectos y estados sentimentales actuales) y tradicional (costumbre arraigada). Juntas coexisten y cada particular es portador de un bagaje cultural, sistema de valores, tradiciones y costumbres que se concretan en lo que Heller llama "las formas de actividad de la vida cotidiana donde se realiza el hombre entero"²⁴².

El problema de la formación remite forzosamente a la cuestión de la reconstrucción del hombre de la cultura. En este sentido, pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades culturales del hombre²⁴³.

La formación es una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura. Se trata de una apropiación histórica que

²³⁹ Véase, VUELVAS SALAZAR, Bonifacio. "La Relación del Académico con la UNAM en el Contexto del Mundo Moderno y la Política Neoliberal" en: Revista Horizontes Aragón, N°4 UNAM, ENEP Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación., 2001, p. 29.

²⁴⁰ HELLER, Agnes. Sociología de la Vida Cotidiana. Ed. Península, N° 44 Barcelona, 1998, Colección Historia, Ciencia, Sociedad, p. 25.

²⁴¹ Véase, WEBER, Max. Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva, México, Ed. FCE., 1984, p. 18.

²⁴² HELLER, A, op. cit, p. 96-97.

²⁴³ GADAMER, H. Verdad y Método, Salamanca Sígueme, 1988, p. 39.

sólo el hombre puede efectuar sobre los productos de su tarea. El hombre conoce a partir de su propia condición humana.

El término empleado por Heller, el particular entero, es para denominar al ser que se objetiva y se reproduce en la vida cotidiana, el que porta el mundo en el que se nace y construye, que lleva consigo todo un sistema de creencias, valores juicios, prejuicios; todo aquello que le permite normar su criterio para valorar así como diferenciar lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, lo moral y lo inmoral; estas apreciaciones las realiza desde los diferentes roles que juega en la sociedad, como hijo(a), padre, madre trabajador(a), etc. y que expresa en lo cotidiano, en el aquí y el ahora del mundo inmediato, en las diferentes expresiones de la vida.

El asesor, como particular entero, pertenece a determinado sexo, posee gustos y preferencias, desempeña su tarea, aprende a moverse al interior de su grupo, con su contenido afectivo y su tensión emotiva, con sus sistemas de usos establecidos y su carga de valores. Por ello, se puede decir que al interactuar con sus educandos lo hace, con todo un cúmulo de experiencias y conocimientos que adquiere de la sociedad y la cultura a través de su grupo.

En una sociedad en donde la pugna por el mercado y el interés por impulsar la competitividad y la eficacia, ha llevado a los países desarrollados a la conquista de mercados, a generar nuevas tecnologías. En esta lucha desbordada por los mercados se vuelve la mirada hacia la educación. En primer lugar, señalan que es necesario promover la competencia del mercado; en segundo, pugnan por ampliar la participación privada y, en tercero, buscan garantizar la eficacia y la eficiencia de los servicios educativos.

La educación básica de adultos no escapa a estos preceptos, ya que desde la política neoliberal, se tiende a predominar un enfoque productivista, alejado de concepciones humanistas, que antepone la búsqueda de la verdad, la utilidad y la obtención de la máxima ganancia.

El conocimiento adquiere un interés técnico, impuesto por una sociedad racional; el particular entero, rompe con éste y no se fragmenta a pesar de vivir en ella; las viejas estructuras, en vez de ser una solución, se han convertido en una fuente de problemas, por ello existe una necesidad legítima y urgente de hacer cambios profundos en la racionalidad del ser humano.

El asesor debe ser formado de manera diferente a la tradicional; en el siglo XIX las sociedades tuvieron como principio organizador a la industria, las escuelas asumieron el modelo de fábrica y procesos de línea de ensamblaje, el educador jugó un papel de técnico o instructor; la educación fue impactada principalmente, el rol del educador fue de entrenar a sus alumnos con habilidades lógico-instrumentales, procesos lineales y razonamientos mecánicos.

Es importante advertir los riesgos y los costos que ha generado el proceso de modernización creciente en el mundo occidental. La especialización en los

procesos de producción ha incrementado la despersonalización, el sometimiento y la alienación.

Por lo tanto, se debe iniciar un proceso de transformación que permita sentar las bases de nuevas relaciones educativas; el asesor deberá preparar al educando, la diversidad es un principio sobre el cual debe iniciar su trabajo, trascendiendo métodos y pruebas estandarizadas, reconociendo las múltiples vías y estilos para aprender, "aprender a aprender" será el principio articulador del proceso educativo.

La orientación de la práctica del asesor puede hacerse desde tres vertientes: la primera, se da en llamar de transmisión: en ella la posición tradicional del educador es transmitir contenidos al estudiante que es considerado una pizarra en blanco, un cerebro que hay que programar con información, el énfasis es sobre el contenido, la evaluación es conducida a través de pruebas, el conocimiento es externo y objetivo.

La segunda orientación, llamada por algunos autores de "transacción", considera al instructor como un facilitador, quien interactúa con el educando para construir el conocimiento. El énfasis está puesto en las habilidades eficaces del pensamiento; la evaluación mide cómo los educandos pueden realizar los procesos envueltos en las habilidades específicas.

La tercera orientación se puede llamar de transformación, y considera que el educando, el currículum y el educador están interconectados; el punto central es la relación; el educador percibe al educando como un ser humano, con dimensiones estéticas, físicas, cognitivas, sociales, emocionales. Es desde esta perspectiva, que se hace necesario transitar a través de lo multidisciplinario (basado en disciplinas), a lo interdisciplinario (basado en habilidades cognitivas) a lo transdisciplinario (basado en la inteligencia para comprender la vida como una totalidad).

El asesor, por tanto, debe tener una conciencia cultural, política y socioeconómica; una conciencia social clara que le permita ir más allá de los valores competitivos de la sociedad de consumo, consciente de a qué intereses de clase está sirviendo.

El uso de técnicas, métodos y materiales curriculares están siempre a un nivel de instrumentos y sólo adquieren sentido por la participación de una conciencia que les de un uso adecuado, es secundario, a la importancia de la conciencia del educador. Los instrumentos pedagógicos son necesarios pero por excelentes y estratégicos que sean no pueden sustituir al educador.

No basta problematizar y reflexionar críticamente empleando sólo textos didácticos, si las actitudes de los educadores y de los educandos son apáticas sobre las reales necesidades de los contextos social y pedagógica en los que están insertos.

Es por la acción y por la reflexión crítica analítica como, conjuntamente, educador y educandos tomarán una actitud con respecto a lo educativo; el educador como intermediario entre el libro de texto y el educando, no es más que un informante el cual puede incluso ser remplazado y su figura es innecesaria.

El hacer didáctico significativo viene de dentro del propio contexto socio-educativo y no admite en su momento actual recetas metodológicas; es cuando se analizan las contradicciones específicas, a través de la crítica y de la autocrítica, el acto de enseñar y el acto de aprender, llevan a un diferente proceso, a un saber hacer significativo. Desde esta perspectiva, la acción educativa asumirá las características de un momento pedagógico en proceso, cuya acción no se reducirá a la repetición de habilidades técnicas de enseñanza y de movimientos con características mecánicas.

La cuestión del hacer de la práctica pedagógica no debe disociarse de las preguntas sobre el “por qué hacer” o “para qué hacer”, ya que se analiza muchas veces de un modo abstracto y fuera de contexto, lo que lo lleva a un tecnicismo. El dominio del contenido y la adquisición de habilidades básicas, así como la búsqueda de estrategias que hagan viable el aprendizaje en cada situación concreta constituyen problemas fundamentales para toda propuesta pedagógica.

La dimensión política de la educación en general, y en especial de la práctica pedagógica, viene siendo acompañada no sólo de la crítica al reduccionismo tecnista, frutos en último análisis de una visión liberal y modernizadora de la educación, sino de una dificultad de superar esa visión reduccionista y disociada²⁴⁴.

Competencia técnica y competencia política no son aspectos contrapuestos. La práctica pedagógica precisamente por ser política, exige la competencia técnica. Las dimensiones política, técnica y humana de la práctica pedagógica se exigen recíprocamente. Pero esta simple implicación no se da de una forma automática y espontánea; es necesario que sea conscientemente trabajada.

A partir de la práctica pedagógica se analizan las diferentes metodologías explicitando sus presupuestos, el contexto en que surgieron y la visión de hombre, de sociedad, de conocimiento, y de educación a que responde; a partir del análisis y la reflexión sobre experiencias concretas, procura trabajar continuamente la relación teoría-práctica.

²⁴⁴ El pragmatismo, el utilitarismo, son responsables de una concepción ingenua de las técnicas pedagógicas al pensar que al llevar al alumno al aprendizaje eficiente de los conocimientos ya formulados no se transmite una determinada concepción de ciencia. Ya sea considerado como científico, ya como técnico, el procedimiento didáctico en cuanto que acción, interviene en la realidad y de ella recibe influencias no pierde nunca su dimensión política. Los procedimientos didácticos a través de los cuales se enseña la ciencia transmiten también a los alumnos una determinada concepción epistemológica que lo lleva a comprender la producción científica como actividad neutra, exenta de presupuestos y sin ningún compromiso por consiguiente con el orden ético y de los valores.

4.3.2. La relación del conocimiento teórico-práctico.

Un dilema que ha tenido graves consecuencias es en cuanto que la exposición razonada de la educación básica de adultos que se formula es invariablemente práctica, en términos de ayuda del asesor en ejercicio para que desarrolle destrezas y capacidades y promueva así la calidad de la práctica. Sin embargo, y en general, el contenido destaca el conocimiento teórico con el resultado de que no se realiza el propósito práctico.

Schön ha señalado que, también dentro de la práctica se encuentra un dilema de rigor y lo atribuye a la influencia del modelo de racionalidad técnica. En su opinión este opera dentro de la práctica como paradigma a la vez dominante y opresivo. Supone que el conocimiento se basa en una teoría de la que se derivan principios generales (o normas) que pueden ser aplicados a los problemas instrumentales de la práctica. La teoría resulta por eso favorecida como conocimiento real mientras que la práctica, que se considera constituida simplemente por destrezas, se presenta como la aplicación de ese conocimiento a la resolución de problemas²⁴⁵.

Lo teórico o la aplicación de la teoría constituye la única forma de relación con la práctica. Si se considera que lo teórico constituye la única certeza de rigor en la práctica, se tiende a privilegiar los estudios teóricos, dejando a menudo a los educandos con la sensación de que no han aprendido nada relevante en su práctica cotidiana.

Este "vacío" entre teoría y práctica es lo que lleva a plantearse la necesidad de encontrar formas de congruencia entre estas, aunque resulta una actividad compleja debido a que la educación, a diferencia de la ingeniería y la medicina, por ejemplo, no es evidentemente un campo práctico del conocimiento, la naturaleza y función de la teoría han sido siempre materia de controversia.

En el paradigma de la racionalidad técnica los que trabajan con este enfoque, afirman que el conocimiento teórico es el medio por el que queda justificada la práctica; ésta puede ser valorada y así legitimada en el grado en que poseen un respaldo teórico. La práctica consiste en resolver problemas técnicos a través de procedimientos racionales de toma de decisiones.

El educador, desde esta perspectiva, se sitúa en dos planos: ómo teórico el cual es el que da forma a un cuerpo de conocimientos, es decir, accede a la indagación científica; y el segundo, que es un aplicador pasivo, dado que los fines están predeterminados y los medios son decididos por el teórico.

En el sentido común, el que posee el hombre ordinario, la práctica estriba en una actividad o conjunto de actividades repetidas habituales, para lograr un beneficio material o inmediato, o que resulte útil. Esta manera de actuar implica una conciencia ordinaria acerca de la realidad.

²⁴⁵ Citado en. USHER, op. cit., p. 79.

El pragmatismo²⁴⁶, está considerado dentro de una corriente escéptica del conocimiento porque antepone a la verdad la utilidad, justificándola con la explicación de la naturaleza volitiva del hombre. Lo verdadero se reduce a lo útil y lo práctico a lo utilitario.

Hacer algo es cuestión de poseer un conocimiento tácito, que no se puede especificar en preceptos teóricos. El conocimiento teórico ni es situacional ni está orientado a la acción; es impersonal y universal, se interesa por explicar el mundo, no por actuar sobre éste y se formula en un discurso de generalizaciones. El conocimiento teórico no puede por eso tomar en consideración los contextos, bien en términos de su singularidad o bien de su propensión a cambiar. Ni tampoco puede señalar, a los educadores que están en la práctica, cuál es la acción adecuada que resolverá un problema específico en tales contextos.

Sin embargo, el análisis de esta problemática solamente adquiere significado pleno cuando se sitúa dentro de un contexto y las variables del proceso se tratan en íntima interacción con las variables del contexto.

Una consideración importante es la distinción que puede hacerse entre conocimiento teórico y práctico en términos de los bien conocidos fenómenos de saber algo “en teoría” y, sin embargo, ser incapaz de hacerlo y lo contrario, estar capacitado para hacer algo pero no poder especificar lo que hace en términos de “teoría”.

El conocimiento práctico no puede por eso proceder exclusivamente del conocimiento teórico y la práctica no es algo que se pueda aprender sólo de la teoría. El aprendizaje de la teoría no puede enseñar a nadie el modo de practicar; en un sentido muy real la práctica se aprende en la práctica. La práctica se localiza en el conocimiento práctico que es situacional y orientado a la acción.

El modelo de la racionalidad técnica por lo tanto, de acuerdo a la crítica que aquí se le hace, es con base a dos cuestiones: la escasa determinación de la práctica por parte de la teoría y la cuestión añeja de la relación del juicio, el razonamiento y el conocimiento en los campos teórico y práctico. En este momento es preciso considerar la naturaleza del conocimiento teórico y reconsiderar la naturaleza de la práctica.

En cuanto al primero, cabe hacer la mención que como la naturaleza de la educación es un “concepto discutido”, debido a que no se asignan unos fines y sólo resultan temporalmente determinados. Los conflictos de valores respecto a la naturaleza de la educación, a qué objetivos debe orientarse y qué propósitos ha de servir, son endémicos e intrínsecos a la propia naturaleza de la educación. Por

²⁴⁶El pragmatismo es la doctrina filosófica defendida principalmente por el psicólogo norteamericano William James en los Estados Unidos (1842-1910), quien funda la verdad de cualquier proposición filosófica, moral o política en sus efectos prácticos.

eso no existe una sola teoría que pueda determinar sus fines, objetivos y propósitos, cualquier principio derivado de una teoría que sea fundamento supuesto de práctica pedagógica sólo puede ser adecuadamente educativo dentro de una serie específica de valores educativos. Como existe esa pugna de valores siempre habrá que elegir; no es por esa razón una teoría lo que influye en la realización de elecciones sino las elecciones las que influyen en la relevancia de la teoría²⁴⁷.

La racionalidad técnica separa medios de fines, y considera a los primeros como instrumentos que producen ciertos fines. Esta suposición resulta equívoca e impropia; la práctica queda igualada con la técnica y por eso relegada a una posición instrumental y subordinada en relación con la teoría. Se concibe la relación teoría-práctica como una oposición dualista y como una aplicación mecanicista que transmite una imagen tergiversada de la naturaleza de la educación.

Carr y Kemmis indican que los medios no son elegidos por motivos técnicos en razón de su eficacia, sino en términos de "lo que está permitido hacer a otras personas y lo que no lo está"; aquello que puede ser más eficaz también puede ser moralmente nocivo y así en educación (que consiste esencialmente en modificar a las personas en las direcciones deseadas y mediante modos deseables) el marco de valores debe constituir siempre el empeño²⁴⁸.

Los fines y medios no pueden separarse. Los fines son en sí mismos los valores que constituyen medios esencialmente educativos. Los medios están imbuidos de valores derivados de los fines, de modo que la relación entre fines y medios es intrínseca, no instrumental.

Desde la racionalidad técnica se ha limitado e impedido el examen minucioso de la naturaleza del conocimiento práctico, lo cual es esencial para entender la relación teoría-práctica.

Respecto al segundo Pring (1970) introduce un argumento importante respecto a la naturaleza de la práctica. Básicamente afirma que, como la práctica se interesa por la acción, la intencionalidad del agente constituye un rasgo fundamental de ésta. Las acciones sólo pueden caracterizarse por los conceptos que el agente posee, conceptos que a su vez se localizan dentro de un discurso social de normas, reglas y significados. En otras palabras, todas las acciones, puesto que presuponen intenciones, se hallan situadas dentro de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social. En consecuencia, la práctica debe presuponer una teoría implícita o no formal²⁴⁹.

²⁴⁷ Véase, USHER, Robin y Bryant, Ian. La Educación de Adultos como Teoría, práctica e investigación. El Triángulo Cautivo. Ed. Morata Madrid, 1997, 2ª edic, p.83 y 84.

²⁴⁸ Citado en: Ibid, p. 84.

²⁴⁹ Citado en: Ibid, p. 85.

En consecuencia, no es posible hablar de práctica sin mencionar también la teoría. Teoría y práctica están conceptual y no contingentemente ligadas. De Castell y Freeman definen la práctica como una acción intrínsecamente instrumental en donde la teoría se halla interna o conceptualmente relacionada con la propia acción, desde esta manera, la práctica apunta a un modo alternativo de ver su relación con la teoría²⁵⁰.

Al problematizar la práctica se subvierte el dualismo de teoría y práctica, y en su lugar encontramos una concepción de *interlaminado* de teoría y práctica. Tal noción de la teoría como implícita o fundamentada en la práctica significa que ésta última no es un cierto tipo de conducta irreflexiva que exista separadamente de la teoría y a la cual pueda aplicarse ésta. Todo lo que se realiza consciente o intencionalmente supone un marco conceptual o teoría que hace significativa la actividad. Esto implica que la teoría no es algo que se aplique mecánicamente a la práctica sino que está ya presente en ésta, de modo que, sin ella, la práctica no sería tal sino una simple conducta fortuita²⁵¹.

La teoría no formal tiene una función habilitadora y otra de reflexión en la acción que permite al educador comprender su práctica, accionar sobre esta y, lo más importante, establecer cambios; implica "acción en el mundo", el dónde a diferencia de la racionalidad técnica, no considera la práctica como una resolución simplemente instrumental de un problema, sino que establece que en las situaciones prácticas, el hallazgo del problema, requiere una acción de planteamiento del mismo, como requisito previo a cualquier tipo de resolución de éste. El planteamiento del problema exige comprensión de la situación práctica, a medida que evoluciona la situación, la comprensión al tiempo conforma y es conformada por la acción adoptada y los cambios resultantes en la situación. La comprensión por eso no se deriva de una teoría abstracta o de unos principios generales, sino que es situacional y está orientado por la acción.

Cada situación práctica permite, por eso, en potencia una ampliación y una reconstrucción del repertorio y enriquecer así la reflexión en la acción. En consecuencia la teoría no formal se halla localizada en el mundo de la experiencia de los educadores y que se trata de un género de conocimiento que no resulta abstracto y descontextualizado, pero que tampoco es simplemente intuitivo y asistemático.

La noción de teoría no formal destaca la inseparabilidad de la teoría y de la práctica, y rechaza el dualismo tradicional y la confusa metáfora de "vacíos" que caracteriza normalmente la relación²⁵².

²⁵⁰ Citado en: *Ibid*, p. 96 y 97.

²⁵¹ *Ibid*, p. 86.

²⁵² *Ibid*, p. 87.

En este sentido, la teoría no es concebido como un conocimiento generalizado y abstracto aplicado a la práctica, sino como una teoría situacional que al tiempo penetra en y emerge de la práctica.

La teoría se constituye sobre los repertorios existentes y hace factible la integración a ciertos tipos de acciones y de comprensiones apropiadas a situaciones específicas. Por eso no resulta ni generalizable ni rigurosa en sentido positivista, A Schön, sin embargo, le interesa señalar que la teoría no es simplemente una teoría de lo particular y que el rigor se manifiesta en la calidad de las comprensiones suscitadas y de la acción adoptada. Está claro que se manifiesta en contra de la posición según la cuál sólo existe un modo universal e invariable de racionalidad y un tipo de rigor.

En conclusión, desde esta visión se rechaza cualquier noción de práctica educativa como correspondiente a un control técnico; por el contrario, la considerará como referida al ejercicio de un juicio y al despliegue de la pericia del educador, este se consagra a una deliberación que relaciona sus comprensiones de la situación con la experiencia y con un marco de valores, que a través del ejercicio de su actividad se advierta la relación con la práctica de una teoría que ahonda sus conocimientos y le permite profundizar en la superficie de la práctica.

Es necesario someter a escrutinio crítico lo que se cree de una manera no crítica. Algunos asesores ni siquiera inician la reflexión, debido a las limitaciones que imponen las instituciones por la manera en que se enmarcan los roles de la práctica. Poseen sus propios sistemas de aprendizaje y ejemplares que se orientan hacia la memorización y enciclopedismo. Los sistemas organizativos pueden muy bien ser resistentes al cambio y actuar así como limitación de la acción reflexión.

El aprendizaje que promueven, en donde los objetivos, valores y estrategias específicos son aplicados en las situaciones prácticas sin cuestionarlos, se dan simplemente por sentados y el interés se centra en las técnicas y en lograr que éstas sean más eficaces; opera dentro de un mundo de comprensiones cerrado y que se confirma a sí mismo. Proporciona de esta manera un cierto grado de control, reduciendo la creatividad. La práctica se vuelve por eso un mundo cerrado, rutinario y ritualizado y, en definitiva, ineficaz en el tratamiento de los problemas prácticos. La teoría se vuelve rutinaria, habitual e irreflexiva.

En cambio el aprendizaje que se somete a escrutinio crítico supone cuestionar el papel de los sistemas, los objetivos, estrategias y valores; permite la reflexión, se abordan los supuestos básicos tras ideas o políticas, se comprueban hipótesis y se rechazan procesos, el mundo de la práctica no es cerrado y así las situaciones problemáticas no quedan sometidas a la rutina, pero al mismo tiempo se puede abordar la incertidumbre y la posible pérdida del control. El aprendizaje que promueve es creativo, reflexivo y generador de la primera.

Por lo tanto, se insiste en desechar la idea del dualismo tradicional de la teoría y de la práctica, sobre la base que es imposible concebir la práctica sin una teoría.

El asesor de educación de adultos puede ir produciendo poco a poco los cambios en su práctica pedagógica, desde los métodos centrados en el educador y en conocimiento hasta a los centrados más en los alumnos.

La comprensión de que el adulto es cognitivamente competente, y que los postulados que han prevalecido de las teorías de la maduración se contraponen dramáticamente con la realidad, conduce a formas diferentes de práctica tanto en términos de contenido como de métodos.

La finalidad no es resolver los problemas que se presentan en la práctica, sino más bien mejorar ésta; se propone un mayor conocimiento del asesor, para ser más consciente de la forma en que opera y lleva a cabo su práctica. Convertir en praxis su práctica; este carácter consiste en que teoría y práctica estén interrelacionadas dialécticamente. Se toma conciencia de la teoría implícita, continuamente abierta a un cambio a la luz de la práctica, que a su vez varía cuando se modifica la teoría no formal.

La relación entre teoría y práctica no se establece entonces como una "aplicación" de la primera a la segunda, sino como asistencia de la representación y la explicación (teoría formal) al juicio, la interpretación y la comprensión (teoría no formal); esto supone un compromiso en doble sentido.

El asesor se enfrenta a llegar a ser consciente del lugar y de la fuerza de los modelos y de la teoría formal. Pero el desarrollo de este tipo de conciencia crítica constituye (en cierto sentido) la otra cara del proceso de "revisión", en donde el papel de la teoría formal radica en aportar una dimensión crítica a la teoría no formal y a la práctica. Sin embargo, el problema radica también en volverse críticamente consciente de la existencia, la fuerza y por eso de la capacidad potencial de opresión de la teoría formal dentro de la teoría no formal y de la práctica.

"La praxis es tanto objetivación del hombre y dominio de la naturaleza como realización de la libertad humana²⁵³". En tal sentido, no es la mera reflexión sobre la práctica lo que introduce un factor crítico en esa práctica, sino la acción reflexiva, esto es, aquella que es materialización de la conciencia transformadora. La teoría puede cambiar la conciencia, pero puede no proveer los medios para cambiar la realidad social en la que la conciencia se localiza. La conciencia, no sólo se localiza en la realidad social sino que está determinada por la misma, quien la crea y la sostiene.

²⁵³ KOSIK, K. *Dialéctica de lo Concreto*. Ed. Grijalbo, México, 1967, p. 243.

El asesor y el educando adulto mantienen una relación exclusiva y excluyente, basada en las interacciones que emergen de su relación y las interpretaciones que unos y otros hacen de éstas.

Los educadores pueden establecer las condiciones pedagógicas imprescindibles para que los educandos sean capaces de desarrollar un sentido de perspectiva y esperanza, que les permita darse cuenta de que las cosas no siempre han sido como ahora ni tienen que continuar siendo así necesariamente en el futuro. Más específicamente significa que deben desarrollar prácticas educativas que proporcionen información a través de un lenguaje de la crítica y de la posibilidad.

En este discurso, la esperanza se convierte en una anticipación en lugar de una compensación y emplea el lenguaje de la imaginación crítica para permitir a los educadores y a los educandos considerar la estructura, el movimiento y las oportunidades de orden actual de las cosas y enseñarles cómo pueden actuar para resistir las formas de opresión y de dominación al mismo tiempo que desarrollan aquellos aspectos de la vida pública que vaticinan sus mejores posibilidades, todavía por alcanzar²⁵⁴.

En el momento histórico actual, esta esperanza rechaza el fatalismo que proclama que la única dirección en que se puede mover la educación consiste en adoptar los objetivos preponderantes de la cultura empresarial, en preparar a todos los estudiantes de todos los niveles para ocupar su lugar en el orden empresarial. En este contexto, la esperanza no sólo se refiere a las esperanzas perdidas, o a una fórmula negativa para resistir, sino que es un ideal ético enraizado en las vidas diarias de los educadores, las personas adultas, los estudiantes y otros individuos que rechazan el autoritarismo empresarial junto con otras formas de dominación²⁵⁵.

La investigación en la acción es un principio necesario, pero no suficiente. Es necesario para trascender la escisión entre investigador y ejecutante práctico, pero no será suficiente si los pensamientos proyectados en la investigación no transforman materialmente las acciones subsiguientes, tanto en el plano de la acción, campo en el de la conciencia.

4.3.3. La investigación acción en educación básica de adultos.

La mayoría de las interpretaciones acerca de la investigación-acción están limitadas en razón de que no consideran las posibilidades de los educadores en ejercicio en la realización de su propia investigación.

Ebbutt (1985) la define como el estudio sistemático de tentativas de cambiar y mejorar la práctica educativa por parte de grupos de participantes, mediante sus

²⁵⁴ GIROUX, Henry, A. Cultura, Política y Práctica Educativa. Ed. GRAO. Biblioteca del Aula. Barcelona, 2001, 1ª edic. p. 40.

²⁵⁵ Ibid, p. 40.

mismas acciones prácticas y a través de su propia reflexión sobre los efectos de esas acciones.

Los problemas de las personas adultas surgen de sus propias experiencias cotidianas; en consecuencia, no procede descubrirlos ni describirlos al margen de cómo se viven y cómo se interpretan esas experiencias.

El conocimiento acerca de las necesidades educativas del mundo adulto está asociado a los resultados de las investigaciones. Por regla general, la iniciativa o el impulso para emprender una investigación suele provenir de ámbitos institucionales, siendo su propósito servir para la toma de decisiones desde los ámbitos político o administrativo.

Dado que apenas existe investigación y producción teórica, los actuales conocimientos y las prácticas adolecen, en buena medida, de los defectos propios de una peculiar genealogía; se ha pasado a considerar la educación de personas adultas a partir de las perspectivas hegemónicas del dominio científico. La lógica imperante en todas ellas es la misma que rige en el resto de las circunstancias de nuestra sociedad, una lógica de la dominación, construida a partir de escisiones múltiples: la de producción y consumo, la de poseedores y desposeídos, la del amo y el esclavo. No debería resultar sorprendente, en consecuencia, que otras escisiones abonen el campo de la producción del conocimiento educativo: la de teoría y práctica, investigadores y ejecutantes, educadores y educandos.

La lógica formal o el pensamiento racional parten de un concepto del mundo real como dado o natural y conformado a leyes universales. De ahí se sigue que si los seres humanos pueden descubrir esas leyes, podrán controlar la realidad. De acuerdo a esta lógica, la contradicción es un error en el pensamiento; de ahí que el fin sea eliminarla. Eliminar la contradicción se logra normalmente mediante el proceso de abstracción, en el cual el objeto de pensamiento es removido del movimiento y contexto total de nuestras condiciones materiales. Una vez ha sido desplazado de este modo, el objeto puede ser reubicado en un aspecto específico o parcial del contexto total²⁵⁶.

Lo que se propone es que la investigación-acción se realice por educadores en ejercicio o, al menos, que los investigadores participen realmente en las prácticas que se están investigando y trabajen en colaboración con ellos. Lo importante es que la investigación-acción se interese tanto por comprender como por cambiar situaciones específicas, esto es, que no se puede actuar legítimamente cuando se está al margen o no se está comprometido con la situación, ya que se pone en peligro el éxito y la validez de la investigación.

Perfeccionar la práctica a través de la interacción, comprensión y cambio, posibilita que se pueda transformar la situación práctica. Esto lleva a la idea de que la investigación-acción no tiene que ser realizado por un grupo especial de

²⁵⁶ USHER, op cit, p. 11.

personas denominadas investigadores sino que es, en efecto, lo que los educadores en ejercicio pueden hacer en su práctica cotidiana, contando con las condiciones necesarias.

Un aspecto clave en la investigación-acción es la reflexión; la cual se interesa por comprender una acción y sus resultados, y por actuar a través de la comprensión. No se toma, desde este punto de vista, la reflexión como una contemplación abstracta, ni tampoco de una resolución instrumental de problemas, sino de una reflexión en dónde lo que importa es actuar adecuadamente en una determinada situación, dadas sus circunstancias y limitaciones.

Acción y comprensión se interesan siempre por lo posible y también por lo que resulta deseable, no se busca sólo lograr el modo más eficaz y efectivo de un determinado fin, sino cómo actuar certera y apropiadamente en una situación precisa. El investigador no trata de descubrir "de manera imparcial" los hechos, sino transformar y mejorar su situación y así, en un sentido muy real, está creando los hechos.

La investigación-acción se contrapone a la posibilidad de generalización; debido a que es situacional y como cada situación es distinta, necesariamente el producto de ésta, sólo proporciona información de cada situación particular.

Lo anterior no quiere decir que no tenga una sistematización como la tienen las formas de investigación más convencionales, pero posee rigor y lógica propios; no puede pasar las pruebas críticas de la ciencia positiva, pero no tiene que someterse a éstas; las características que presenta son:

- Orientada hacia el futuro: no está limitada al descubrimiento o la explicación de situaciones existentes o pasadas, sino que informa los propios procesos de planificación de los educadores en ejercicio.
- Colaboradora: destaca la interdependencia y la exigencia de una aclaración mutua de valores entre investigadores y educadores en servicio.
- Evolutiva: al constituir competencias que mejoren la comunicación y la resolución de problemas.
- Genera una teoría basada en la acción: ni la teoría del educador en ejercicio ni una teoría formal, sino la consecuencia conjunta de las actuaciones sobre teoría y la teorización de acciones.
- Agnóstica: los métodos se generan durante el propio proceso de investigación y no pueden especificarse de antemano. Son instrumentos con los que examinar momentos específicos de la acción; otros momentos requerirán sus propios instrumentos contextualmente apropiados.
- Situacional: reconoce la situacionalidad de todo conocimiento y su propia situación. Las acciones no sólo cambian las situaciones sino que modifican el conocimiento de éstas.

- Continuidad de acción: no es posible entender simplemente las acciones como acontecimientos aislados. Poseen tanto una historia como una intencionalidad.

Es necesario que se considere que, debido a que la investigación se mueve en modelos convencionales saturados de discursos positivistas, puede representar serias dificultades operar desde esta perspectiva, por lo que se debe luchar por alcanzar un reconocimiento, al menos en la comunidad de educadores.

La fuerza del argumento de la investigación-acción radica en que es una forma de indagación en la situacionalidad que es, a su vez, situacional. Como tales, las limitaciones a la indagación son dialógicas. Habermas señala que se suscita un problema porque el diálogo puede estar implicado en unas relaciones de poder-ideología. Por eso es posible que la comunicación pueda deformarse y restringirse al diálogo.

La finalidad es crear las condiciones para reflexionar acerca de cómo están deformados nuestra comprensión o nuestros significados "subjetivos", y cómo el diálogo se puede volver edificante en vez de opresivo.

El diálogo no es simplemente el hecho de que una persona hable con otra, sino también el sentido más amplio del proceso de "encuentro y compromiso" entre el intérprete y lo que trata de interpretar.

El propósito de la investigación-acción es ampliar la comprensión en vez de "descubrir un conocimiento". Parafraseando a Gadamer, la indagación ha de comenzar con la comprensión, por parte del investigador, de su propia "historicidad". Esto supone admitir que el conocimiento propio posee una específica localización cultural e histórica y es el resultado de prácticas sociales tanto pasadas como presentes. Puesto que no podemos escapar de nuestra "historicidad" no hay "conocimiento absoluto, finalidad en el entendimiento o completa autocomprensión del que conoce. Siempre nos hallamos en una situación abierta, dialógica o conversacional con la tradición y la historia misma que efectivamente nos conforman.

El conocimiento que se genera a través de la investigación-acción es la consecuencia de un proceso de construcción y reconstrucción continuas de la teoría y de la práctica.

La acción que se adopta en la investigación-acción es el trabajo consciente hacia los límites de los horizontes situacionales. Si sólo se es observador objetivo y teórico contemplativo, el horizonte sería limitado. Pero si la comprensión e interpretación son activas, los horizontes pueden ser abiertos y creativos; y la situacionalidad es la base para la fusión de horizontes (estos son el proceso dialógico que integra la situacionalidad del intérprete y el objeto de la interpretación).

A través de la investigación acción se deben buscar las formas de proporcionar la capacidad de crear y legitimar por sí misma la educación de adultos. Una genuina teoría de la investigación-acción señala lo siguiente:

- No prescribe de antemano una acción investigadora específica.
- Supone una búsqueda interactiva de las condiciones limitadoras de su propia acción.
- Requiere una teoría de las posibilidades de acción.
- Exige una investigación recíproca entre los participantes de opiniones diferentes.
- No es prometedora en el sentido de garantizar ciertos resultados, sino en términos del valor educativo de sus propios procesos.
- Encarna una contingencia en vez de una teoría determinista de la acción humana y se muestra cautelosamente ecléctica.
- Posee una concepción activista de la construcción del conocimiento.
- Su teoría de acción es una teoría de su propia acción en relación con las acciones de otros que no intervienen como participantes.
- Tiene una teoría de la relación entre conocimiento "interno" y conocimiento "externo".
- Identifica la situacionalidad de su propio conocimiento en relación con otros conocimientos situacionales.
- Posee los medios de reflexionar sobre sus propias reivindicaciones de la verdad en términos de la situacionalidad y de su validez experimental.
- Exige la manifestación de una consagración a la práctica reflexiva que en principio es abierta.
- Identifica las oportunidades para que los participantes adopten papeles apropiados cuando cambien las situaciones y sus lecturas.
- Identifica por sí mismas las circunstancias en que cualquier teoría formal de la conducta puede proporcionar explicaciones relevantes de ésta o guías para la acción.
- No se muestra ni optimista, ni pesimista sino prudente.
- Es conscientemente crítica, pero no hasta el punto de predisponer su propia acción.

Estos rasgos sirven de referente, pero de ninguna manera pretenden ser normas; las teorías de la educación de adultos deben caracterizarse por la situacionalidad socio-cultural del conocimiento.

Este trabajo apunta la necesidad de encontrar aspectos de un proyecto que proporcionen a los educadores la oportunidad de establecer alianzas en torno a aquellas prácticas pedagógicas que no sólo son interdisciplinarias, transgresoras y de oposición sino que, además, están vinculadas con proyectos de mayor envergadura destinados a ampliar la democracia política, racial y económica.

El entendimiento, el compromiso y la transformación que requieren los problemas sociales más apremiantes de nuestro tiempo, es una preocupación que aunque ha sido abordada, no ha tenido los resultados esperados.

Lo que aquí se plantea no es estar en contra de todo y rechazarlo; sino en criticar el orden existente de las cosas y utilizar el ámbito educativo para intervenir de manera directa en el mundo, luchando por el cambio de la actual configuración del poder en la sociedad.

La pedagogía es concebida como un instrumento que amplía las posibilidades políticas, al enfatizar la función de la educación como una práctica crítica perfectamente utilizable para abordar la extensión existente las distintas prácticas sociales que se registran en un amplio abanico de espacios de aprendizaje moldeable y solapado que van más allá de los límites institucionales.

Esto lleva a replantearse cómo se relaciona la cultura con el poder y cómo y dónde ésta se emplea de manera simbólica e institucional como una herramienta educativa, política y económica. Se trata de escuchar a los pobres y otros grupos subordinados y trabajar con ellos para dotarlos de la capacidad de la palabra y acción que les permita subvertir las relaciones de poder opresivas.

Esto sugiere, en parte, la necesidad de que los educadores de adultos elaboren proyectos de relevancia social que sean dinámicos e innovadores y que representen un compromiso político, y que su práctica conlleve a una nueva definición del papel de los asesores-educadores, no como una nueva moda académica, con tendencia vanguardista, sino como una ardua labor, que permita crear ciudadanos críticos cuyos conocimientos y acciones colectivas presuponen enfoques específicos de la vida, la comunidad, responsabilidad y compromiso.

4.4. Los medios masivos de comunicación. ¿Cómo contrarrestar sus efectos?

Existen diversas concepciones de los medios de comunicación masiva; una de ellas hace alusión a una nueva etapa en la humanidad determinada por las nuevas tecnologías de producción de signos audiovisuales que han unido a la sociedad contemporánea por medio de circuitos eléctricos para formar una nueva "sociedad tribal".

Aunque indudablemente estas tecnologías han marcado fronteras que separan las sociedades dependientes de las épocas pre-computadora, pre-televisión y pre-radio; no es la tecnología en sí la que entrega la clave para entender la historia humana sino, precisamente, ese actuar de los hombres sobre la naturaleza y sobre sí mismos, mediados por los instrumentos producidos por los mismos hombres.

Las nuevas tecnologías no tienen vida propia ni actúan autónomamente, ellas y sus productos son el resultado del trabajo humano y sirven a las necesidades de

las clases sociales que las utilizan para realizar sus proyectos históricos concretos.

Otra concepción muy difundida explica que los contenidos son ideológicos y transmiten información, persuasión, entretenimiento o educación.

Cualquiera que sea el pensamiento que se tenga, si no se considera el verdadero origen del mensaje en la sociedad y los usos que ésta ha prescrito para él, se estará errando el camino; ya que no es la tecnología de la información el punto de partida para una comprensión adecuada del fenómeno, sino el proceso en su totalidad: el trabajo comunicativo que tiene lugar en las sociedades concretas, el cual incluye desde la producción de los códigos sociales, los significados y conceptos, pasando por la actualización de determinados mensajes mediante la utilización de diversas tecnologías, hasta la asimilación de códigos, significados y conceptos por parte de los individuos que conforman una sociedad.

Los sistemas de información y de comunicación, hasta el momento presente, son sistemas de control social. Por lo tanto, es necesario eliminar de la conceptualización que se tenga la idea de que a través de ellos se establecen exclusivamente relaciones comunicativas, descubriendo así la verdad objetiva de dichas relaciones; ya que la relación comunicativa se establece exclusivamente en función de relaciones de poder objetivas entre las clases sociales, siendo la clase dominante la que controla el sistema, especifica sus funciones reales y aparentes, desarrolla las acciones comunicativas adecuadas a sus objetivos y usa los mecanismos evaluativos necesarios para conocer el grado en el cual fueron logrados (retroalimentación) y, finalmente desarrolla de nuevo acciones correctivas para su práctica comunicativa subsiguiente²⁵⁷.

La relación entre fuentes de medios masivos de información-individuo-receptor se sustenta en relaciones de dominio subordinación, las relaciones comunicativas se superponen a las relaciones de poder. Es por lo tanto necesario ver específicamente aquello sobre lo cual se ejerce poder y control.

La televisión, como uno de los medios que ofrece un alto nivel de accesibilidad y gran penetración en toda la sociedad, es un agente socializador que reproduce las relaciones sociales de poder y la producción en nuestro medio social; se le ha denominado como la industria de la cultura, toda vez que a través de sus producciones artísticas e informativas contribuye a mantener la cultura de masas que tiende a la uniformidad y homogenización de necesidades homogenización característica del avance tecnológico de nuestra época, que permite producir un refresco que sabe igual en Estados Unidos, Francia, o Colombia, de la misma manera que se produce el gusto por tal refresco en esas y otras sociedades, valores y de una forma de pensamiento a través de la recreación y representación de los códigos culturales de significación, esto es, el reforzamiento y la formación

²⁵⁷ MONTOYA, Alberto. Medios Masivos de Información en América Latina y sus Mensajes Educativos. ¿Obstáculo o Ayuda para el Desarrollo?, Ed. Gernika. México, 1984, 3ª edic. p. 307.

de estereotipos que buscan modelizar o tipificar valores sociales, éticos, sexuales, estéticos, etc.; así como también normas y pautas de conducta que finalmente expresan, preferentemente, cierta visión y concepción del mundo, privilegiando una forma de vida sobre otras posibles.

La conciencia de los individuos es siempre una conciencia producida socialmente. Esta producción social de la conciencia individual está sustentada en la producción social de los códigos, de los significados, de los conceptos y de los mensajes, la cual a su vez tienen su fundamento objetivo en la producción de las necesidades materiales para la supervivencia individual y social. En las sociedades capitalistas y capitalistas dependientes, la conciencia se produce igual que otra mercancía²⁵⁸.

La conciencia es por una parte, un producto social y, por la otra, una mercancía que debe ser producida al modo capitalista. Así pues, se debe introducir la noción de trabajo comunicativo, para explicar cómo se produce la conciencia. Primero se refiere a la producción social de códigos y en particular del código lingüístico, lo cual supone un trabajo lingüístico. En la lengua como institución social se condensan los conceptos (en forma de signos significados) que ha producido una sociedad para pensar y expresar su realidad. La producción de los códigos, mediante los cuales los grupos y clases entienden la realidad social, es equivalente a la producción de su ideología.

En esa perspectiva, la programación abierta de los canales televisivos como: noticiarios, reportajes, telenovelas y musicales, es lo que consumen los estudiantes, lo que ellos ven y escuchan en forma "libre y espontánea", y son estas emisiones que de manera explícita o implícita reproducen el acontecer cotidiano, se convierten en lo que interesa y preocupa a las personas, las que presentan valores y manifiestan una concepción del mundo y de la vida se ha dicho que la construcción del conocimiento se da a través de la interacción de los sujetos con las instituciones sociales (familia, religión, escuela, grupos de amigos, lugar de trabajo, medios de comunicación), es decir, en interacción con su contexto social; la introyección de esta interacción crea en los sujetos el "capital cultural" y de esta manera contribuye a la formación social de los sujetos.

Los gastos en publicidad y propaganda permiten realizar un trabajo determinado, cuyo producto son formas de conciencia (cuando se habla de cultura de masas, en realidad se hace referencia a ese efecto homogenizador de las tecnologías productoras de conciencia), habilidades, apetitos y conductas. Las formas preponderantes que asume este trabajo en las sociedades capitalistas es el trabajo comunicativo de los medios masivos.

Los sistemas de información y comunicación, que en las sociedades capitalistas dependientes son empresas filiales de matrices norteamericanas o nacionales, pero vinculadas directamente con ellas, abarcan toda una gama de actividades:

²⁵⁸ Ibid, p. 313.

comunicación telefónica, télex, agencias de publicidad, agencias internacionales de noticias, consorcios de radio y televisión, periódicos, revistas, libros de texto, discos, satélites y computadoras.

Este conjunto de empresas tienen, en primer lugar, un objetivo económico: la ganancia; pero más allá de eso, los productos que elaboran, en primer lugar información y mensajes, y en segundo lugar formas de conciencia y conductas, son mercancías, tan fundamentales a las sociedades capitalistas para su existencia y reproducción, que constituyen factores tan importantes como la energía o las materias primas para hacerlas funcionar.

En la pantalla televisiva, por ejemplo, se proyectan imágenes tipificadas de las relaciones sociales que contienen rasgos de la cotidianidad de los sujetos y estos resignifican a dichas imágenes conforme a su repertorio cultural, introyectando los conceptos que guardan similitud o afinidad con su imaginario sobre la vida y el mundo, por ello no nos parece exagerado establecer que la televisión marca una relación con el mundo, con el conjunto social, la cual se da a través de estereotipos, aludiendo a convicciones sociales que no se basan en juicios y análisis, sino en opiniones y usos establecidos, teñidos de una fuerte tendencia valorativa, íntimamente ligada a la ideología dominante, en tanto ésta representa un sistema de valores que legitima las relaciones sociales vigentes²⁵⁹.

Los valores propagados en la televisión están introyectados en la población, son estereotipos que aluden a tipos humanos, gustos y fobias, a lo admitido, tolerado o sancionado y que conforman parte de la educación social recibida por los sujetos; la clase dominante, ha tenido en su mano estos medios, por lo que no es de extrañarse que los dominados vean con la óptica que se les ha impuesto.

Por la forma en que son manejados los códigos de significación cultural con base en las repeticiones de funciones y actuantes, no hay una estilización causal de los estereotipos sino una voluntad de fijarlos, reafirmarlos como verdaderos²⁶⁰. De esta forma, quienes representan la autoridad tienen en sus manos el destino de los otros, son los superiores; por sus bienes materiales o abstractos, los poseedores. La humanidad se divide en seres superiores e inferiores, con lo cual se borra todo un sentido verdadero de comunidad.

En cuanto a la imagen o concepto de hombre se construye sobre el estereotipo, tan arraigado en la clase media, del que aspira a superarse deberá hacerlo mediante el esfuerzo individual, la voluntad, con el cual puede llegar al éxito económico, mediante el estudio y trabajo; y que decir de la mujer, la cual debe ser sumisa, sacrificada, femenina, su realización debe ser el matrimonio y la maternidad.

²⁵⁹ POLONIATO, Alicia, Mensajes Retóricos: los Estereotipos Dominantes, UAM-Xochimilco, 1992, México, p. 50.

²⁶⁰ *Ibid*, p. 52.

Según Schultz, el sujeto construye en su mente, merced a su experiencia individual (la experiencia de su interacción social), y el estereotipo trata de esquematizar y generalizar como ha de interpretarse la acción, el hecho o la experiencia vivida²⁶¹. Esto por supuesto apunta a la aceptación de un orden dado, a la desmovilización, a perder su capacidad de cuestionar y discutir; el ideal perseguido, así como los caminos para alcanzarlo, están fijados de antemano por el sistema. Todo en arreglo a un destino superior que, ajeno a la voluntad de los hombres, mueve los hilos y contra el cual finalmente nada se puede hacer, las cosas dadas son determinadas en forma natural. Así crean modelos a seguir, anhelos a alcanzar y establecen una forma de vida.

Es así, que la práctica pedagógica del asesor de adultos debe buscar o abrir los espacios donde se negocien los mensajes, no sólo de la televisión, sino de todos los medios, y debe descubrir qué es lo que subyace en sus mensajes, que permita un replanteamiento en los esquemas conceptuales del sujeto.

La propuesta es que se promueva y forme a los adultos en la indagación y la investigación, elementos que deberían ser parte de la estrategia pedagógica, que rompa con la idea de que la finalidad del aprendizaje es reforzar una conducta determinada, para que aumente la probabilidad de que ocurra recompensando²⁶², de ahí que lo que interesa no es el conocimiento, por el conocimiento mismo, sino la recompensa (acreditar las materias que le permitirán certificar sus estudios).

Promover la discusión, el diálogo, la controversia, el enfrentamiento de problemas, la crítica de lo que se considera incuestionable, que permita la formación reflexiva, analítica e investigativa, capaz de generar juicios razonados y participar en la generación de conocimientos.

Los círculos de estudio²⁶³, que no pasan de ser un rótulo, deben llevar a una verdadera integración y diálogo; que debe romper con la idea de formación de triunfadores y la sobrevaloración del verbalismo, donde los educandos más hábiles son los que tienen la posibilidad de sobresalir, no así para el resto. De aquí se origina una desvinculación entre la teoría y la acción: ni se valora suficientemente a la acción y la experiencia como punto de arranque verdadero de

²⁶¹ Citado en: *Ibid*, p. 52.

²⁶² BIEHLER, Robert F, et al, *Psicología Aplicada a la Enseñanza*. Ed. Limusa, México, 1992, p. 177.

²⁶³ Los círculos de estudio son verdaderos grupos de trabajo autónomo. El grupo mismo decide cómo se ha de planificar y llevar a cabo el trabajo. El educador no actúa como profesor en el sentido ordinario de la palabra. Freire se opone a una concepción bancaria de la educación (según la cual el educador efectúa depósitos, que van acumulando valor e intereses). En vez de entender la educación como una extensión- una aproximación, realizada hacia los educandos, de ideas valiosas que deseamos compartir-, debe existir un diálogo, un intercambio dialéctico a partir del cual las ideas se formulan y se transformen, a medida que los educandos que participan del círculo de estudios reflexionan sobre lo que han pensado, e interpretan sus interpretaciones. En la pedagogía de Freire no hay lugar para la dicotomía entre <<lo afectivo>> y lo <<cognitivo>>. El entiende el pensar y el sentir, junto con el hacer, como aspectos de todo lo que llevamos a cabo para comprender la realidad. FREIRE, Paulo y Macedo, Donald. *Alfabetización. Lectura de la Palabra y Lectura de la Realidad*. Ed. Paidós/M.E.C. Temas de Educación, Buenos Aires, 1ª edic, 1989, p. 17 y 18.

las formulaciones teóricas, ni se ve en la acción la confirmación de la validez de dichas formulaciones, es así que se alienta esta línea.

En este sentido, es necesario buscar formas de integrar las dimensiones del contenido, formas de aprendizaje y relaciones sociales, tomando en cuenta los efectos que tiene cada uno sobre el otro, en lugar de separarlos como aspectos autónomos de una clase que crean en los educandos una sensación de que lo que aprenden es ajeno a la vida diaria, impidiendo que el aprendizaje se de como un proceso en donde se integran todas las experiencias vividas por ellos mismos.

Se pretende que el educando comprenda y pueda vincular los conocimientos con la vida social, "...se ha mostrado que relativamente pocos sujetos acaban por modificar significativamente sus concepciones, a pesar de los esfuerzos y de la competencia de los docentes. Para una gran mayoría de aprendices se producen desempeños inciertos, poco convincentes o aún incoherentes, según los contextos donde utilizan los conocimientos adquiridos"²⁶⁴; "...la actividad no sólo se concibe única ni principalmente con su medio físico, sino como la participación en procesos, genetalmente grupales, de búsqueda cooperativa de intercambio de ideas y representaciones y de ayuda en el aprendizaje en la adquisición de riqueza cultural de la humanidad"...²⁶⁵

El educando aprende de acuerdo a la interacción con su ambiente fisico-social y psicológico, esta interacción propicia en el sujeto una experiencia cultural acumulada que le permite tener una visión de su entorno y dar una explicación a los fenómenos y situaciones que vive, cuando se le presentan conceptos nuevos los confronta y analiza a partir de sus vivencias.

El individuo, como ser social, es producto de la historia, los objetos no se comprenden pasivamente, sino en forma de práctica, por lo que el sujeto interactúa con objetos reales, reflejos de las prácticas histórico-sociales de los modos de producción de una sociedad dada, en un momento histórico determinado.

La práctica social y el proceso de producción implican la transformación de la naturaleza y ésta, a su vez, transforma al hombre que realiza dicha actividad. La influencia transformadora de esta actividad objetual abarca el nivel cognoscitivo superior y los procesos sensoriales que dan lugar a la existencia del hombre. El conocimiento es pues una actividad concreta y el sujeto un ser, ambos se desarrollan dentro de un conjunto de relaciones sociales. Las acciones y transformaciones no pueden desligarse del proceso histórico-social en que se encuentran inmersos los individuos²⁶⁶.

²⁶⁴ CASTORENA, José Antonio. Problemas Epistemológicos de las Teorías del Aprendizaje en su Transferencia a la Educación", en: revista: Perfiles Educativos, N°. 65, México, 1994, p. 4.

²⁶⁵ SACRISTÁN, Gimeno J. Comprender y Transformar la Enseñanza. Ed. Morata, 1987, España, 1987, p. 51.

²⁶⁶ Esto implica una diferente comprensión de la historia, implica entenderla y vivirla, sobre todo vivirla, como tiempo de posibilidad, lo que significa el rechazo de cualquier explicación determinista, fatalista de la

El propósito de la presente propuesta es encontrar mecanismos para contrarrestar los efectos de los medios de comunicación, que resultan ser alienantes, y enajenantes; por lo tanto, como un aspecto de consideración pedagógica, es necesario su análisis y cuestionamiento; el esclarecimiento de los gustos y preferencias (ya que se basan en el cultivo del morbo, la violencia y los prototipos que presentan, entre otros;) lo que atrae poderosamente a los sujetos; se debe formar para un saber más crítico, menos ingenuo, para la lectura crítica del mundo, más allá del sentido común, del "pienso que es", acerca del mundo y con él.

historia. Ni el fatalismo que entiende el futuro como repetición casi inalterada del presente ni el fatalismo que percibe el futuro como algo dado de antemano, sino el tiempo histórico que vamos haciendo en cuanto sus hacedores. FREIRE, Paulo. Política y Educación. Ed. Siglo XXI, Madrid, España, 1993, 1ª edic. p. 34.

CONCLUSIONES

Los apartados que integran este trabajo de investigación, fueron elaborados con la finalidad de contribuir a:

- Construir conocimientos que permitan conocer la realidad (causas y consecuencias) de los problemas educativos que afectan, de manera especial, a los adultos de educación básica.
- Mejorar la calidad educativa de la educación básica de adultos, superando los estereotipos del conocimiento, rompiendo las barreras que han impedido la promoción de cambios deseables en la práctica pedagógica.
- Recuperar lo que durante varios años, producto del pensamiento económico liberal se ha descuidado: "la capacidad de innovación y/o creadora; por recurrir a actividades rutinarias y mecanicistas que, a la larga, se han vuelto ineficientes, basadas en enfoques que consideran la realidad como estática.
- Cambiar los conocimientos libresco, memorización y la reproducción mecánica de lo aprendido, por desarrollar la facultad de producir conocimientos para que los educandos transformen su medio.
- Convertir a los asesores en pensadores e investigadores con iniciativa propia erradicando enfoques pedagógicos encaminados a "formar el comportamiento", que impiden la reflexión sobre el significado o las implicaciones histórico-sociales de los problemas humanos y sociales, para conformar así una conciencia crítica.

Desafortunadamente la práctica pedagógica está determinada por las prácticas económica, política y educativa de una formación social e histórica específica; aunque aquella también influye en éstas últimas, en una especie de interjuego.

Existen diversos factores que dificultan o limitan el trabajo del asesor, entre los que se destaca la falta de formación que lo lleva a "hacer lo que puede", haciendo que su práctica se vea empobrecida y disminuida, dados los obstáculos que enfrenta y vive día con día.

Por lo tanto, es importante que para que se logre una práctica reflexiva e innovadora, se propicie en el asesor una actitud de compromiso y amor por el trabajo que realiza, que lo lleve a redefinir su papel; a cuestionarse sobre su propia práctica, a preguntarse sobre sus propias expectativas, a reflexionar sobre la ambigüedad de su propia actitud y sobre los problemas que se presentarán cuando decida abandonar la comodidad de la certidumbre.

No es posible lograr cambios si no se mejoran las condiciones económicas, materiales, administrativas y laborales, éstas últimas son las más desafortunadas ya que se asignan horas de apoyo que no representan un ingreso importante ocasionando la búsqueda de otros empleos e impidiendo dedicarse de tiempo completo a esta loable tarea.

Es realmente significativo el aprendizaje que me deja este trabajo; llegar hasta aquí implica haber pasado por un proceso complejo, lleno de dificultades, pero también de grandes satisfacciones, por haber vencido obstáculos y enfrentado retos.

Espero que las aportaciones realizadas permitan una reflexión y sean una posibilidad para conocer el pasado, actuar en el presente y transformar el futuro.

Cualquier intento por cambiar el destino requiere de un gran esfuerzo e implica aprendizajes dolorosos. En palabras de F. Nietzsche diría "Toda clase de originalidad supone intranquilidad de conciencia"; por lo tanto cualquier propuesta en donde lo que hay que aprender sea no la apariencia sino la esencia, supone el sufrimiento de ver y vivir la vida tal como debe ser, sin parafernalia, que encubran lo que son en realidad.

Es preciso que se rompa con dogmas metodológicos-sean de la corriente que sean-y se reflexione sobre la actitud que se tiene, sobre las dificultades que se dejan entrever cuando se abandona la comodidad que da la certidumbre.

Hay muchos elementos en contra y pocos a favor; pero el peor sería caer en un estado de aletargamiento o indiferencia. Retomando a Lourdes Chehaibar, diría que, "...la complejidad que enfrentamos hace difícil pensar y pensarse en proyección futura, pero no creemos en una construcción artificial de escenarios, en una planeación técnica de futuros probables ni en una dramatización de ciencia ficción; creemos firmemente en la posibilidad de construir "direccionalidades del futuro", partiendo de un debate teórico de alto nivel y de una explicitación de proyectos político-educativos que nos permitan asumirnos como sujetos del devenir en los tiempos históricos de hoy y de mañana..."²⁶⁷

Finalmente, para concluir, espero que este trabajo sea un motivo más para despertar en el asesor el deseo y la pasión, además de que lo induzca a resignificar su práctica pedagógica, no imponiéndose límites para transformar su realidad en busca de un futuro diferente.

Se necesita de continuar esforzándonos para construir una práctica pedagógica que vaya más allá de los requerimientos económicos y políticos impuestos por un sistema determinado.

²⁶⁷ Citado en la "presentación" de: De ALBA, Alicia. El Currículo Universitario. De Cara al Nuevo Milenio. Centro de Estudios Sobre la Universidad. Ed. Plaza y Valdés, CESU, UNAM, 1997. 2ª edic. p. 22.

Es difícil estimar los costos personales y sociales que causa una educación de adultos de baja calidad; por lo que es imprescindible que el asesor se concientice, de lo que esto representa, y comprenda que de seguir padeciéndose este mal a la larga el precio que se pagará será mayor: marginación, pobreza e ignorancia.

Desarrollar una conciencia y actitud crítica del hombre sobre su situación, su ambiente concreto lo hace más individuo, un sujeto que conoce, que juzga, que elige, es un hombre que no es espectador, sino actor y autor de su propia historia.

Si se despierta la capacidad de saber lo que quiere, piensa y siente, entonces, la felicidad sería contraria a lo que ha estado por comodidad aceptando a ciegas sin poner objeción, ahora pondría resistencia a seguir tratado como hasta hoy y buscaría emerger de su silencio para hacerse escuchar y cambiar su condición en todos los ámbitos de su vida no sólo mejorando sino transformándolos realmente.

Lo anterior, me lleva a afirmar que los beneficios y aportes a la educación de adultos y la pedagogía con la realización de este trabajo es tratar de encontrar un "oasis en medio del desierto", que vislumbre una posibilidad diferente de atención educativa para el adulto erradicando el concepto de "segunda", "supletoria" y "remedial" que la ha caracterizado. Aprovechar el espacio que se tiene aquí y ahora para incidir en la formación de los asesores que son la "punta de lanza" en el cambio y desarrollo de este nuevo tipo de actuación.

Se pretende desarrollar nuevos proyectos en educación de adultos que no sean simples trasplantes mecánicos de los elementos curriculares de otras formaciones que ha llevado al incipiente e insuficiente estado actual de la investigación.

Se propone a partir de la investigación interdisciplinar, la evaluación de los diversos modelos de Educación de Adultos, el estudio de diferentes grupos de población adulta en nuestros diversos marcos socioculturales, la precisión de elementos determinantes del concepto de educación de adultos, el profundo conocimiento de las metodologías y procesos de aprendizaje, entre otros, para la reflexión crítica que permita la toma de decisiones más urgentes y reales en este campo.

Un alcance importante de esta propuesta es que ofrece un trabajo coherente con una visión formativa-pedagógica que supera ampliamente las posiciones simplistas, poco efectivas, que no rompen con esa idea pesimista de hombre y sociedad bajo una relación de dominio y sojuzgamiento.

Sin embargo, una limitación que se tiene es la falta de sensibilidad por parte de los que dirigen las instituciones educativas para apoyar este tipo de trabajos, por considerarlos poco relevantes y por sentir que afectan sus intereses; otra es que los asesores producto de la formación que han recibido, consideran que su papel

es de proveedor de conocimientos, por lo tanto, se limitan a reproducir y aplicar de manera mecánica los contenidos, sin una autorreflexión.

Por otro lado, los educandos adultos se resisten a operar cambios en su forma de aprender, porque esta innovación demanda una mayor participación en su formación, un cambio de mentalidad que exige una permanente postura crítica y reflexiva, a partir de la búsqueda y la indagación desarrollando la capacidad para analizar desde una postura más realista y no desde la visión de los otros.

La propuesta que aquí se presenta requiere un trabajo intenso a largo plazo para que pueda brindar los frutos esperados, no es un producto acabado, pero sienta las bases para iniciar un proceso de transformación en la educación básica de adultos.

Como egresada de la Maestría en Pedagogía considero que la formación es un proceso continuo, permanente e inacabado, por lo que se hace necesario insistir en que la sociedad no ponga límites a las capacidades del hombre y reconozca la importancia de desarrollar en los adultos la creatividad, la independencia, la confianza en sí mismos y la solidaridad, para crear sujetos propositivos que busquen transformarse a sí mismos y a su realidad.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR RAMÍREZ, Miriam. Breve Recorrido Histórico de la Alfabetización de Adultos. Tesina: Propuesta metodológica para la realización de la Investigación Evaluativo de Curso de Capacitación para Alfabetizadores Grupales del INEA Azcapotzalco. UNAM, México, 1986.

AGUILERA, María de Jesús. Investigación Cualitativa, Características, Métodos y Problemática. Madrid, Ministerio y Educación, 1987.

ANDER-EGG, Ezequiel et al. La Educación de Adultos como Organización para el Desarrollo Social. Ed. Magisterio del Río de la Plata, 2ª edic. Argentina, 1996.

Antologías de la ENEP Aragón, N° 38, UNAM, 1938. Comp. SALAZAR MURO, Ma. De Jesús. MEDINA UREÑA, Guillermo.

ARDOINO, Jacques. Perspectiva Política de la Educación. Ed. Narcea, Madrid, 1980.

BAENA, Guillermina. Manual Para Elaborar Trabajos de Investigación Documental. Ed. Editores Mexicanos Unidos, México, 1990.

BALLESTEROS Y USANO, Antonio. Organización de la Escuela Primaria. Ed. Patria. México, 1983.

BEE, Helen. El Desarrollo de la Persona. Ed. Harla 1ª edic., México, 1984.

BIEHLER, Robert F. et al. Psicología Aplicada a la Enseñanza. Ed. Limusa, México, 1992.

BLANCO SOSA, Manuel. Reflexiones, Análisis y Perspectivas sobre la Educación de Adultos, INEA XXV años.

BONFIL BATALLA, Guillermo. Pensar Nuestra Cultura. Ed. Alianza. México, 1991.

BREMBECK S, Cole. Nuevas Estrategias para el Desarrollo Educativo. Ed. Guadalupe, Argentina, 1976.

CARRIZALES, Cesar. Modernidad y Posmodernidad en Educación. Universidad Autónoma de Morelos y Sinaloa, 1994.

CASTREJÓN DIEZ, Jaime y Ángeles Gutiérrez, Ofelia. Educación permanente. Principios y experiencias. F.C.E. México, DF, Archivo 21, 1974.

CHAPARRO, Félix. Alternativas de Educación Básica de Adultos, en: Antología Lecturas sobre Educación de Adultos, CESU, UNAM, 1992.

CHAPARRO, GUZMAN, José Teódulo. *Perspectivas de la Investigación Educativa en la Educación y Promoción de Adultos*. CENAPRO, México, 1979.

CHAVARRIA Olarte, Marcela. *La enseñanza aprendizaje con los adultos*. IPVE, México, 1995.

CORTÉS Del Moral. *Manual de Metodología*, Universidad Cristóbal Colón, Departamento de Investigación. México, 1992.

CORTÉS ROCHA, Ricardo. *La Escuela y los Medios Masivos de Comunicación*. SEP Caballito, México, 1986.

CUCHE, Denyse. *La Noción de Cultura en las Ciencias Sociales*. Ed. Alianza, Paris, 1996.

DE ALBA, Alicia. *El Currículum Universitario. De cara al nuevo milenio CESU*, UNAM, 1997.

ECO, Humberto. *Cómo se hace una Tesis, Técnicas y Procedimientos de Estudio, Investigación y Escritura*. Ed. Gedisa, México, 2001.

ESCOBAR GUERRERO, Miguel. *La Educación para Adultos: otra Estrategia del Sistema Capitalista*. Foro Universitario N° 24, noviembre 1982.

EZCURRA, Ana María. *Un análisis ideológico de los Libros de Ciencias Sociales de la Primaria Intensiva para Adultos*. CENAPRO, México, 1982.

FERRY, Gilles. *El Trayecto de la Formación, Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Ed. Paidós, México, 1987.

-----, *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1997.

FLECHA, Ramón. *Educación de las Personas Adultas. Propuestas para los Años Noventa*. Ed. El Roure, Colección: Apertura, 2ª edic. Barcelona, 1994.

-----, et al. *Dos Siglos de Educación de Adultos*. Ed. El Roure, Colección Apertura, Barcelona, 1994.

FLORES OCHOA, Rafael. *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Ed. McGraw-Hill. Colombia, 2000.

FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. *Alfabetización. Lectura de la Palabra y Lectura de la Realidad*. Ed. Paidós/M.E.C. Temas de Educación, Buenos Aires, 1ª edic, 1989.

----- . La Educación como Práctica de la Libertad. Ed. Siglo XXI, México, 2004.

----- . Pedagogía del Oprimido. Ed. Siglo XXI, México, 1973.

----- . Política y Educación. Ed. Siglo XXI, Madrid, España, 1993, 1ª edic.

GALLEGOS NAVA, Ramón. Educación Holista. Pedagogía del amor universal. Ed. Pax México, 1999.

GARCÍA ARISTA, Enrique. "Panorama General de la Acción Educativa del INEA". Educación de Adultos, XV Años y Más, INEA, SEP, México, 1996.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Culturas Híbridas. Estrategias para entrar o salir de la Modernidad. Ed. Grijalbo, Nueva edición, México, 1990.

GARCÍA CARRASCO, Joaquín. La Educación Básica de Adultos. Ed. Barcelona CEAC, Pedagogía Social, 1987.

GARCÍA CORTÉS, Juan. Significatividad Social de la Educación de Adultos. Tesis Maestría. ENEP. Aragón. UNAM, 1994.

GARCÍA HOZ, Víctor. Introducción General a la Pedagogía de la Persona. Ed. Rialph, México, 1989.

GARCÍA LLAMAS, J. L. El Aprendizaje Adulto en un Sistema abierto y a Distancia. Ed. Narcea .Madrid, 1986.

GARCÍA MADRUGA, J. y CARRETERO, M. La Inteligencia en la Vida Adulta. Psicología Evolutiva 3. Ed. Madrid Alianza, 1985.

GIROUX A., Henry. Teoría y Resistencia en Educación. Una Pedagogía para la Oposición. Ed. Siglo XXI, Madrid, España, 1992.

----- . Cultura, Política y Práctica Educativa. Ed. Grao, Barcelona, 2001, 1ª edic.

----- . Placeres Inquietantes. Aprendiendo la Cultura Popular. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1ª edic. 1996.

GIUSEPPE NÉRICI. Hacia una Didáctica General Dinámica. Ed. Kapelusz, Buenos Aires Argentina, 1973.

GOMEZ PÉREZ, Pedro. "Perspectivas de la Educación Básica para Adultos" en: Educación de Adultos XV años y mas, INEA, 1996.

GUADARRAMA OLIVERA, Rocío. Cultura y Trabajo en México. Estereotipos, Prácticas y Representaciones. UAM, México, 1998.

GUARDINI, Romano. Las Edades de la Vida. Ed. Librería Parroquial de Clavería.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto, et al. Introducción a la Teoría de la Educación. Ed. Trillas: UAM, México, 1997.

----- . La Catástrofe Silenciosa. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

GUEVARA NIETO, Gilberto y DE LEONARDO, Patricia. Introducción a la Teoría de la Educación. Ed. Trillas. UAM, 1990, Biblioteca Universitaria Básica.

HELLER, Agnes. Sociología de la Vida Cotidiana. Ed. Península, N° 44 Barcelona 1998, Colección Historia, Ciencia, Sociedad.

HERMANUS, Frank. Educación de Adultos. Su Metodología y sus Técnicas. Ed. Edicol, S.A. en. Colección Cuadernos Pedagógicos, 1ª, edic, 1981.

HERNÁNDEZ ROJAS, GERARDO. Paradigmas en Psicología de la Educación. Ed. Paidós educador Buenos Aires, 1998, 1ª edic.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la Investigación, Ed. McGraw-Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V., 2ª edic.1991.

ISAÍAS REYES, Jesús M. Educación de Adultos. Ed, Oasis, 5ª. edic. México, 1984.

JARVIS, Peter. Sociología de la Educación Continua y de Adultos. El Roure, Barcelona, 1989.

KNOWLES, Malcom. El Aprendizaje de los Adultos. Ed. Oxford. University Press, 2001.

KOSIK, K. Dialéctica de lo Concreto. Ed. Grijalbo, México, 1967.

LA BELLE, J. Thomas, para la UCLA (Universidad de California de los Ángeles). Educación No Formal y Cambio Social en América Latina. Ed. Nueva Imagen. Serie Educación.2ª. edic.1984.

LAPASSADE, Geroges. Autogestión Pedagógica. Ed. Gedisa, Barcelona España, 1986.

LARA RAMOS, Jorge y NIÑO URIBE, Miguel, Elementos Básicos para la Construcción de un Modelo Teórico-Práctico del Autodidactismo en un Sistema de

Educación Superior, en: Antología de la ENEP Aragón. N° 48 Taller de Didáctica I (Educación de Adultos) UNAM, junio, 1989.

LARROYO, Francisco. Historia Comparada de la Educación en México. Ed. Porrúa. 17ª edic. México, 1982.

LATAPÍ, Pablo. Revista Proceso N° 989, México, DF, 16 de octubre de 1995.

LOBROT, Michel. Pedagogía Institucional. La Escuela hacia la Autogestión. Ed. Hvmantitas, Buenos Aires, 1974.

LONDOÑO, Luis Oscar. "El Analfabetismo Funcional en América Latina", en: Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina. Antología Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1992.

LUJANO, C. Modesto. La Docencia. Entre la Modernidad y la Posmodernidad. Tesis. Maestría. ENEP. Aragón. UNAM, 2000.

MAGAÑA PÉREZ, Corina. Elementos Necesarios para la Reflexión del Proceso Enseñanza Aprendizaje en el nivel Primaria para Adultos: El aporte de INEA y el Pensamiento de Paulo Freire, 2002.

MARTÍNEZ J., A. La Educación primaria en la formación Social Mexicana 1875-1965, México. UAM Xochimilco, 1996.

MARTÍNEZ ROCHA, Martha Silvia. Análisis de los Procesos de Evaluación del Aprendizaje en el Programa "Educación para Todos" (INEA) de la ENEP Aragón: El nivel de Alfabetización, 2002.

MEDINA FERNÁNDEZ, Oscar. Modelos de Educación de Personas Adultas. Ed. Roure, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 1ª edic. Barcelona, 1997.

MONTOYA, Alberto. Medios Masivos de Información en América Latina y sus Mensajes Educativos. ¿Obstáculo o Ayuda para el Desarrollo? Ed. Gernika. México, 1984, 3ª edic.

MORALEDA Mariano. Psicología del Desarrollo, Infancia, Adolescencia, Madurez y Senectud. Ed. Alfaomega, México, 1999.

MORALES GOMEZ, Daniel. La Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina. Ed. Gernika, Colección: Educación y Sociología, 3ª edic, 1984.

NASSIF, Ricardo. Pedagogía General. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

PAÍN, Abraham. Educación Informal. El Potencial Educativo de las Situaciones Cotidianas. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1992.

PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Suchodolski, B. Educación Socialista para un Futuro Socialista. Ed. Laia Fontamara, 4ª edic. México, 1999.

PALADINO, Enrique. Educación de Adultos. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1984.

PALAFIX, J., J. Prauda y E. Vélez. "Primary School Quality in México", Comparative Education Review, Vol. 38, Nº 2, mayo 1994.

PANSZA, Margarita. Fundamentación de la Didáctica, 11ª. Edic. México, Gernika 2001.

PAPALIA E. Diane, et al. Desarrollo Humano. Ed McGraw-Hill, 8º edic. Bogotá Colombia, 2001.

PAZ MIRANDA, Yolanda. El Autodidactismo, una Opción Metodológica en el Aprendizaje de los Alumnos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en el Nivel Básico. Tesis. Lic. Pedagogía UNAM, ENEP ARAGÓN, San Juan de Aragón, Estado de México, 1996.

POLONIATO, Alicia. Mensajes Retóricos: los Estereotipos Dominantes, UAM-Xochimilco, México, 1992.

PUIGGRÓS, Adriana. Imperialismo, Educación y Neoliberalismo en América Latina. Ed. Paidós Educador, México, 1994.

QUIROZ, R, "Obstáculos para la Apropiación de los Contenidos Académicos en la Escuela" en: Antología Lecturas Selectas. 2º Congreso Nacional de Educación. Educar en la Democracia y el Respeto a la Diversidad: Compromiso del SNTE. México, 1997.

RIVERO, H. José. La Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la Equidad y la Modernización Cooperativa. Ed. Magisterio, Madrid España, Biblioteca de Educación de Adultos, 1995.

ROBLES, Martha. Educación y Sociedad en la Historia de México. Ed. Siglo XXI, 13ª edic. México, 1993.

ROMERO HERNÁNDEZ, José Luis. Legislación Educativa Mexicana. Universidad Nacional Autónoma de México. ENEP Aragón. Apuntes Nº 60. México, 2003.

RUIZ DEL CASTILLO, Amparo. Crisis, Educación y Poder en México. Ed. Plaza y Valdés, México, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno J. Comprender y Transformar la Enseñanza. Ed. Morata, España, 1987.

SÁIZ SÁEZ, Ángel. Freire, Comunicación y Filosofía. UNAM, ENEP Acatlán, México, 2003.

SARRAMONA Jaume, Fundamentos de Educación. Ed. CEAC, España, 1989.

SCHMELKES, Silvia. C. Manual para la Presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación. Ed. Harla, México, 1995.

----- y KALMAN, Judith. Educación de Adultos: Estado del Arte. Hacia una Estrategia Alfabetizadora para México. INEA Centro de Documentación Paulo Freire. México, 1996.

----- y LATAPÍ, Pablo, Una Propuesta para Integrar las Acciones de Educación de Adultos, Conferencia presentada en el Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía, Guanajuato, Universidad de Guanajuato, 1986.

----- y RIVERO, José. "Alfabetización, Derechos Humanos y Democracia" Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. N° 20, 1989

SCHUTTER, Antón. Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos, México, Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional Para América Latina (CREFAL) 1981. Series: Retablo de Papal N° 3.

SHULTZ, Alfred. El Problema de la Realidad Social. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1995.

SOLANA, Fernando. et al. Historia de la Educación Pública en México. Ed. Fondo de Cultura Económica, 2ª edic. Sección de Obras de Educación y Pedagogía, México, 2001.

TORRES, Carlos A. Democracia, Educación y Multiculturalismo. Ed. Siglo XXI, México, 2001.

----- . La Política de la Educación No Formal en América Latina. Ed. Siglo XXI, México, 1995.

TOURAINÉ, Alain. Crítica de la Modernidad, Ed. F.C.E. Buenos Aires, 1999.

----- . ¿Podremos Vivir Juntos? Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

TRILLA BERNET, Jaime. La Educación No Formal. Definición, Conceptos Básicos y ámbitos de Aplicación La Educación No Formal. Ed. CEAC, Pedagogía Social, 1980.

USHER, Robin y Bryant, Ian. La Educación de Adultos como Teoría, práctica e investigación. El Triángulo Cautivo. Ed. Morata Madrid, 1997, 2ª edic.

VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Elvia. Didáctica Integrativa y el proceso de aprendizaje. Ed. Trillas. México, 2002.

WEBER, Max. Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva. Ed. FCE. México, 1984.

ZARZUELA ARMENTA, Antonio. Un poco más sobre la Educación de Adultos, INEA XXV años.

ZORAIDA VÁZQUEZ, Josefina. Nacionalismo y Educación en México. El Colegio de México, 1979, Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie 9.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

BOLAÑOS GUERRA, Bernardo. El Derecho a la Educación, Temas de Hoy en la Educación Superior, N° 16. ANUIES, 1996.

CASTORENA, José Antonio. Problemas Epistemológicos de las Teorías del Aprendizaje en su Transferencia a la Educación, en: revista: Perfiles Educativos, N° 65, México, 1994.

CONDE BONFIL, Carola. La Educación de Adultos Vista como Política Pública, en: Colección No.27. Documentos de Investigación. Colegio Mexiquense, A.C. México, 1998.

DÍAZ BARRIGA, Ángel y PACHECO Teresa. Investigación, Formación y Currículo. Notas para una Discusión. El concepto de formación en la Educación Universitaria, en: Cuadernos del CESU. N° 31. UNAM, 1993.

JEREZ TALAVERA, Humberto, "Una Educación con Rostro Humano" en: Revista Mexicana de Pedagogía, vol. VI, No. 21 enero-febrero. México, 1995.

JIMÉNEZ CASTAÑEDA, Ma. de la Paz y SANTILLAN CONTRERAS, Héctor Manuel. "Hacia un Enfoque Jurídico-Pedagógico de los Derechos Humanos", en: Revista de Planeación y Evaluación Educativa. Parte II.

LOVISOLO, Hugo. "La Educación De Adultos entre Dos Modelos" en: Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. N° 16, 1988.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. "Factores determinantes y Consecuencias Educativas de la Perseverancia de los Adultos en los Círculos de Alfabetización" en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XIV, N° 1 y 2 (primer y segundo trimestre).

SAFA, Patricia. Como se Forman los Niños Populares. Escuela y Familia, en Revista Nueva Sociedad, México, julio-agosto 1992.

SANTILLÁN CONTRERAS, Héctor. Evolución de los Derechos Humanos: su importancia en las Prácticas Educativas, en: Cuaderno de Planeación y Evaluación Educativa, vol. 14, UNAM, ENEP Aragón, 1997.

SCHMELKES, Sylvia. "Las Potencialidades de la Postalfabetización vinculada al trabajo. Reflexiones a partir de un Estudio Regional", en: Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 14, N° 2, Salamanca, España, 1988.

----- y KALMAN, Judith. La Alfabetización sin Escritura, en Revista Huaxyacac, N° 3.

SCHUGURENSKY, Daniel. "Educación Básica para Adultos: Análisis de la situación actual y apuntes para su redefinición. Una perspectiva latinoamericana a partir del caso de México", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XVI, 3-4, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1992.

UNAM, Secretaría de Asuntos Estudiantiles, Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. Guía de Carreras, 1998. 15ª edición, Ciudad Universitaria, México, DF.

VUELVAS SALAZAR, Bonifacio, "La Relación del Académico con la UNAM EN EL Contexto del Mundo Moderno y la Política Neoliberal", en: revista Horizontes Aragón, N° 4 UNAM, ENEP. Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación, 2001.

LEYES y REGLAMENTOS

Censo de Educación y Vivienda INEGI. 2000.

CEPAL-UNESCO Propuesta, 1990.

Cuarto Informe de Gobierno escrito del Ejecutivo Federal, 1º de septiembre de 2004.

Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de agosto de 1981.

Ley del Ahorro Escolar, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 7 de septiembre de 1945.

Ley Federal de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1973.

Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 y su última reforma publicada en el D.O.F. de 13 de marzo de 2003.

Ley Nacional de Educación para Adultos, publicada en el Diario Oficial de Federación el 31 de diciembre de 1975.

Ley que establece la Educación Normal para Profesores de Centros de Capacitación para el Trabajo, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de diciembre de 1963.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos para el año 2003, Diario Oficial de la Federación, miércoles 30 de abril de 2003, Primera Sección.

Reglamento para la Organización de Servicios de Educación General Básica para Adultos, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 24 de diciembre de 1979.

SEP. Programa Nacional de Alfabetización, Boletín bibliográfico de sistemas de educación abierta, N° 8, México, septiembre de 1981.

FUENTES CONSULTADAS EN INTERNET

www.bibliotecadigital.conevyt.org.mx

www.cecofi.reduaz.mx

www.cronica.com.mx

www.franciscanos.org/enciclopedia

www.inea.gob.mx

www.inegi.gob.mx

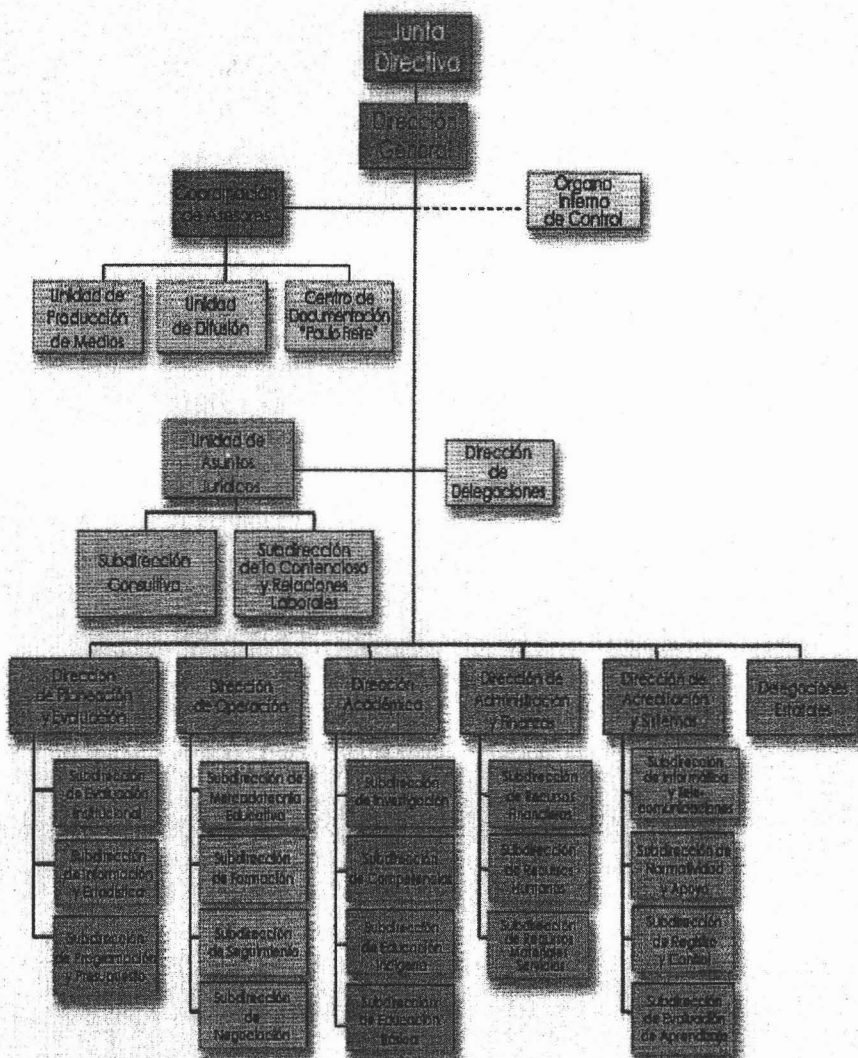
www.presidencia.gob.mx

www.sep.gob.mx

www.webcem.org/diocesisdetexcoco

ANEXOS

ORGANIGRAMA DEL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS



Primaria para personas jóvenes y adultas. Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA)

Objetivo

Propiciar el aprendizaje de contenidos básicos de la primaria para personas jóvenes y adultas, y el desarrollo de competencias en las personas que les permitan aplicar lo aprendido de forma continua y autónoma y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Duración

La duración promedio para concluir los estudios de la primaria es de 18 meses. La persona joven o adulta puede recibir tantas asesorías como requiera para su aprendizaje.

Apoyos para personas jóvenes y adultas

Los apoyos y beneficios que se le otorgan a la población interesada en inscribirse a la primaria son los mismos que se otorgan para la alfabetización en español.

Los materiales didácticos gratuitos son los siguientes:

Material básico para el adulto	Material de apoyo
12 módulos para el joven o adulto: Español 1, 2, 3 y 4 Matemáticas 1, 2, 3 y 4 Ciencias: Vida Familiar, Vida Laboral, Vida Comunitaria y Vida Nacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionario • Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Evaluación del aprendizaje

Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA)

Las personas jóvenes y adultas tienen derecho a una evaluación diagnóstica: el examen diagnóstico y la tabla de equivalencias que tienen como propósito reconocer, ubicar y acreditar los conocimientos y habilidades ya adquiridos.

La evaluación diagnóstica es opcional y se podrá aplicar una sola vez cuando los adultos ingresan al sistema, y deberá sustentarse dentro de los primeros 45 días después de que el adulto se incorporó.

Cuando las personas tienen documentos que comprueban su escolaridad, con grados completos acreditados de la primaria, se aplicará la siguiente tabla de sustitución del MPEPA:

ESCOLARIZADO PRIMARIA	MPEPA	MODULOS POR ESTUDIAR DE MPEPA PARA CERTIFICAR PRIMARIA
1º y 2º	Nada	Todo
3º	Español 1+ Español 2 + Matemáticas 1	Español 3 + Español 4 + Matemáticas 2 + Matemáticas 3 + Matemáticas 4 + Vida Familiar + Vida Comunitaria + Vida Laboral + Vida Nacional
4º	Español 1 + Español 2 + Matemáticas 1 + Matemáticas 2 + Vida Familiar + Vida Nacional	Español 3 + Español 4 + Matemáticas 3 + Matemáticas 4 + Vida Comunitaria + Vida Laboral
5º	Español 1 + Español 2 + Español 3 + Matemáticas 1 + Matemáticas 2 + Matemáticas 3 + Vida Familiar + Vida Nacional	Español 4 + Matemáticas 4 + Vida Comunitaria + Vida Laboral

La presentación de las sesiones del examen diagnóstico es opcional. Para primaria el examen diagnóstico comprende tres sesiones:

PRIMERA SESION	Español 1 Español 2 Matemáticas 1 Matemáticas 2
SEGUNDA SESION	Español 3 Español 4 Vida Comunitaria Vida Familiar
TERCERA SESION	Matemáticas 3 Matemáticas 4 Vida Nacional Vida Laboral

Los adultos que sustenten la primera sesión deberán acreditar todos los módulos para que puedan presentar la segunda y/o la tercera sesión.

Para los adultos que presentaron documentos comprobatorios de escolaridad y desean hacer el examen diagnóstico, la aplicación de las sesiones de examen se hará de acuerdo a los antecedentes escolares exhibidos:

Antecedentes escolares presentados	Sesión de la evaluación diagnóstica a presentar
1o. y 2o. Primaria	Primera sesión
3o., 4o. y 5o. Primaria	Segunda sesión
Certificado de terminación de estudios de educación primaria o boleta de evaluación de primer grado de educación secundaria	Tercera sesión

Los adultos que acrediten las tres sesiones obtendrán su certificado de primaria y tienen la opción de presentar la cuarta y/o quinta sesión, correspondiente al nivel de secundaria.

Las personas jóvenes y adultas que estudian con MPEPA pueden sustituir los módulos Vida Laboral y Vida Comunitaria por capacitaciones de 60 horas cada uno.

En el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos se tiene un examen por cada módulo que lo comprende:

EJES	ALFABETIZACION	PRIMARIA			
Lengua y Comunicación	Lectura y Escritura	Español 1a. Parte Vol. 1 E1	Español 1a. Parte Vol. 2 E2	Español 2a. Parte Vol. 1 E3	Español 2a. Parte Vol. 2 E4
Matemáticas		Cálculo Básico Matemáticas 1a. Parte Vol. 1 M1	Matemáticas 1a. Parte Vol. 2 M2	Matemáticas 2a. Parte Vol. 1 M3	Matemáticas 2a. Parte Vol. 2 M4
Ciencias		Educación para la Vida Familiar VF	Educación para la Vida Comunitaria VC	Educación para la Vida Laboral VL	Educación para la Vida Nacional VN

- 1) La escala de calificaciones es numérica del 5 al 10. La calificación mínima aprobatoria es 6.
- 2) Lectura y Escritura (L1): Evalúa las habilidades y conocimientos correspondientes a la Palabra Generadora; su acreditación es requisito para presentar el examen de Español 1.
- 3) Español 1 (E1); este examen evalúa las habilidades y conocimientos del primer módulo del Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA).
- 4) Un joven o adulto se considera alfabetizado en MPEPA cuando acredite Lectura y Escritura (L1) y Español 1 (E1).
- 5) Los educandos no podrán presentar ningún examen final hasta acreditar el examen de Español E1.
- 6) En cada etapa de aplicación un adulto podrá presentar cuatro exámenes por sesión de aplicación.

Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)

Objetivo

El objetivo del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) es ofrecer a las personas jóvenes y adultas opciones educativas vinculadas con sus necesidades e intereses, orientadas a desarrollar competencias para desenvolverse en mejores condiciones en su vida personal, laboral y social.

Características del modelo

El modelo plantea el tratamiento de los contenidos y temas desde la recuperación de experiencias, saberes y conocimientos de las personas, da prioridad al aprendizaje más que a la enseñanza porque reconoce que las personas a lo largo de su vida desarrollan la capacidad de aprender y que cada persona vive esa experiencia de distinta manera.

En el MEVyT la educación con personas jóvenes y adultas se concibe como un proceso mediante el cual las personas reconocen, fortalecen y construyen aprendizajes y conocimientos para desarrollar competencias que les permitan valorar y explicar las causas y efectos de los diversos fenómenos, así como solucionar problemas en los diferentes contextos donde actúan y en diversas situaciones de su vida.

El modelo Educación para la Vida y el Trabajo se integra por tres niveles: inicial, intermedio y avanzado.

- El nivel inicial corresponde a la alfabetización.
- El nivel inicial con el intermedio equivale a la primaria.
- El nivel avanzado corresponde a la secundaria.

La propuesta educativa se organiza en módulos. A su vez, éstos se estructuran a partir de Ejes definidos por: sectores prioritarios de la población, temas de interés y áreas de conocimiento. Actualmente son 42 módulos los que integran este modelo. Pueden incrementarse conforme se avance en la detección e investigación de necesidades y temas emergentes. Todos atienden a las necesidades humanas básicas desde una perspectiva de bienestar.

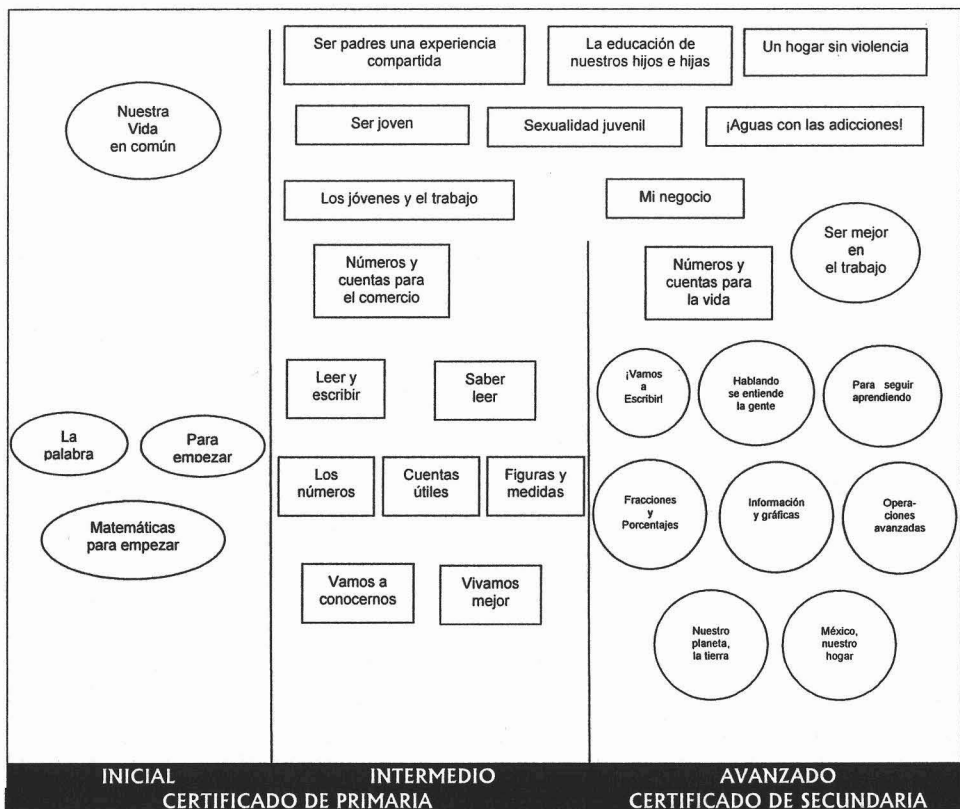
De acuerdo con las competencias que favorecen o desarrollan, los módulos se organizan en:

- 1) **Básicos:** que atienden a las necesidades básicas de aprendizaje y sus aspectos instrumentales, se agrupan en torno a tres ejes: Lengua y comunicación, Matemáticas y Ciencias.
- 2) **Diversificados:** que desarrollan temas y competencias específicas dirigidos a diferentes sectores de la población. Son de carácter nacional y se están desarrollando también de carácter regional de acuerdo a la normatividad establecida por el INEA.
- 3) **Alternativos:** desarrollan las mismas competencias que algunos módulos básicos, por lo tanto, al darse esta situación, los alternativos pueden sustituir a determinados básicos; dependiendo de los intereses y necesidades de las

personas jóvenes y adultas, según los antecedentes y competencias que cada persona ya posee o con fines de certificación, los módulos se organizan en tres niveles:

- **Inicial:** para quienes necesitan o desean aprender a leer, escribir y matemática elemental, o bien requieren desarrollar aún más estas competencias para utilizarlas funcionalmente.
- **Intermedio:** ofrece una gran variedad de módulos para quienes ya saben leer y escribir y tienen conocimientos elementales de matemáticas, y desean continuar aprendiendo o bien acreditar con fines de certificar la primaria.
- **Avanzado:** ofrece algunos módulos compartidos con el nivel intermedio, y otros que permiten profundizar en algunas áreas de conocimiento, acreditación con fines de certificar la secundaria o bien facilitar la continuidad educativa.

Organización curricular del MEVyT



Duración

En el MEVyT, el nivel inicial correspondiente a la alfabetización está determinado por la duración de cada módulo que las personas jóvenes o adultas seleccionan; sin embargo, el tiempo promedio para alfabetizarse se puede ubicar entre 7 y 10 meses. La duración de la primaria y la secundaria dependerá del ritmo de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas.

Apoyos

Los contenidos de aprendizaje se concretan en paquetes modulares, conformados por materiales para el joven o adulto, el grupo y el asesor.

El paquete básico del joven o adulto se integra por el Libro del adulto y materiales de estudio. A continuación se describe cada uno.

Libro del adulto. Es el material que orienta el proceso educativo. La forma de abordar los contenidos de aprendizaje, su diseño y metodología, facilitan su manejo.

Materiales de estudio. Cada paquete modular incluye materiales que varían de acuerdo al módulo de que se trate y tienen propósitos diversos: libros, antologías, revistas, folletos, cuadernos de ejercicios, fichas de trabajo; información específica sobre el tema del módulo, etc.

Cada uno de los materiales que integran un paquete modular cumple una función específica en el módulo, por lo tanto no puede prescindirse de alguno de ellos. Los materiales de un módulo pueden apoyar otro módulo.

Primaria para jóvenes de 10 a 14 años

Objetivo

Ofrecer los contenidos de la primaria abierta a niños y jóvenes de 10 a 14 años que no se incorporaron al sistema escolarizado o que han desertado del mismo y que no están siendo atendidos por otras instituciones.

Duración

La duración promedio para concluir los estudios de primaria es de 36 meses. El joven puede recibir tantas asesorías como requiera para su aprendizaje.

Apoyos

Para jóvenes 10-14

Los apoyos y beneficios que se le conceden a la población interesada en inscribirse a la primaria para jóvenes 10-14 son los mismos que se otorgan para la alfabetización en español.

Los materiales didácticos gratuitos son los siguientes:

Material básico	Material de apoyo
<ul style="list-style-type: none"> • 6 textos (dados por la SEP) • Libros de texto gratuitos proporcionados por la SEP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar y descubrir: Libro de Juegos Niveles I, II y III. • Materiales de apoyo a la lectura. • Guía de apoyo para el Orientador educativo. • Folleto de apoyo al Orientador educativo • Fichas • Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la Escuela Rural Mexicana (Orientador) • Materiales de apoyo a la lectura (Orientador) • Diccionario (Orientador) • Mariana y sus pinturas (Orientador) • Nombrando al mundo (Orientador)

Evaluación del aprendizaje

El proceso de acreditación para este proyecto, se lleva a cabo únicamente mediante la presentación de exámenes finales.

A las y los jóvenes que presenten boleta oficial de calificaciones con algún grado aprobado en el sistema escolarizado, se les considerará cubierta la fase correspondiente de acuerdo a la siguiente tabla:

Grados escolares	Fase a acreditar en el INEA	Fase a ubicar en el INEA
1º	NINGUNO	Fase I
2º	Fase I	Fase II
3º	Fase I	Fase II
4º	Fase II	Fase III
5º	Fase II	Fase III

El proyecto de educación primaria para jóvenes de 10 a 14 años, comprende 15 exámenes, uno por cada asignatura como se describe en la siguiente tabla:

Fase I (1o. y 2o.)	Fase II (3o. y 4o.)	Fase III (5o. y 6o.)
Español Matemáticas Conocimiento del medio	Español Matemáticas Ciencias Naturales Historia Geografía Educación Cívica	Español Matemáticas Ciencias Naturales Historia Geografía Educación Cívica

Las y los jóvenes tienen derecho a presentar examen únicamente cuando acudan regularmente a recibir asesoría, mínimo una vez por semana.

Asimismo, podrán presentar hasta tres exámenes finales en cada fecha establecida para la aplicación de exámenes.

La aplicación de exámenes será gratuita.

No podrán cursar asignaturas de otra fase hasta acreditar las de la fase inmediata anterior.

El educador de jóvenes, llamado también orientador educativo, de acuerdo al avance mostrado por cada joven, solicitará al técnico docente los exámenes a presentar.

La escala oficial de calificaciones es numérica del 5 al 10, la calificación mínima aprobatoria es 6.

Los requisitos para la certificación son:

- Haber cumplido con los requisitos de inscripción.
- Haber acreditado los módulos correspondientes a la primaria.
- Una fotografía tamaño infantil.

Nota: Información obtenida del Diario Oficial de la Federación de fecha miércoles 30 de abril de 2003, (Primera Sección).

**GUÍA PARA ENTREVISTA AL RESPONSABLES DEL PROGRAMA
"EDUCACIÓN PARA TODOS"**

1.- DATOS GENERALES

Nombre: _____ Edad: ___ años Sexo: F M

2.- FORMACIÓN PROFESIONAL (Estudios realizados)

PROFESIÓN	NIVEL EDUCATIVO	INSTITUCIÓN	TITULADO
			Si () No ()

3.- EXPERIENCIA PROFESIONAL

() 1 a 3 años () 4 a 7 años () 8 a más

4.- INFORMACIÓN DEL PUNTO DE ENCUENTRO**4.1. Población escolar:**

NIVEL	Nº DE ALUMNOS	CERTIFICADOS
ALFABETIZACIÓN		
PRIMARIA		
SECUNDARIA		

4.2. Número de asesores: _____ horas por asesor: _____

4.3. ¿Cuáles son los principales problemas que presentan los educandos?

5.- FUNCIONAMIENTO DEL SERVICIO EDUCATIVO

5.1. ¿Qué finalidad tiene el servicio?

5.2. ¿Cuál es el perfil que se requiere para los asesores?

5.3. ¿Qué materiales de apoyo se tienen para que los asesores realicen sus actividades académicas?

5.4. ¿Se pide un programa de trabajo al iniciar la asesoría?

5.5. ¿Al ingreso del asesor, se le informa de las actividades que va a realizar?

5.6. ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta el asesor en el trabajo con los educandos?

5.7. ¿Qué opina de las condiciones y los recursos materiales con los que el asesor realiza sus actividades?

5.8. ¿Cuál es el apoyo que usted le ofrece al asesor?

5.9. ¿Qué repercusiones tiene el trabajo del asesor en el funcionamiento del centro?

5.10. ¿Qué sugiere para mejorar el servicio de asesoría?

¡Gracias por su tiempo y dedicación!

Fecha de aplicación:

CUESTIONARIO PARA EL ASESOR

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene por objeto conocer la forma en que lleva a cabo sus asesorías. La información que usted proporcione posibilitará buscar alternativas que mejoren su práctica pedagógica.

Nombre: _____ **Edad:** ____ años.
Sexo: F M **Carrera:** _____ **Semestre:** _____

1.- ¿Qué opinión tiene de la calidad del servicio que brinda el programa?
 Buena () Regular () Deficiente () ¿Por qué? _____

2.- ¿Considera el aprovechamiento que presentan sus educandos como?
 Bueno () Regular () Deficiente () ¿Por qué? _____

3.- ¿Considera que sus asesorías son dinámicas y participativas?
 Si () No () ¿Por qué? _____

4.- ¿Ha contado con el apoyo del coordinador para su asesoría?
 Si () No () ¿En que consiste? _____

5.- ¿Tiene problemas para realizar sus asesorías?
 Si () No () ¿Cuales? _____

6.- ¿Tuvo formación sobre educación de adultos en la carrera o al iniciar su servicio social recibió algún curso?
 Si () No () ¿En que consistió? _____

7.- ¿Cuenta con un enfoque teórico para llevar a cabo su práctica pedagógica?
 ¿Cuál?
 Si () No () ¿Cómo lo define? _____

8.- ¿Utiliza un programa de trabajo al inicio de su actividad?
 Si () No () ¿En que consiste? _____

9.- ¿Con que frecuencia se llevan a cabo reuniones de trabajo y se establece un intercambio de experiencias entre asesores?
 Frecuentemente () Algunas veces () Casi nunca ()
 ¿En que consiste? _____

10.- ¿Cómo mejoraría su desempeño en sus asesorías?

¡Gracias por su tiempo y dedicación!

Fecha de aplicación: