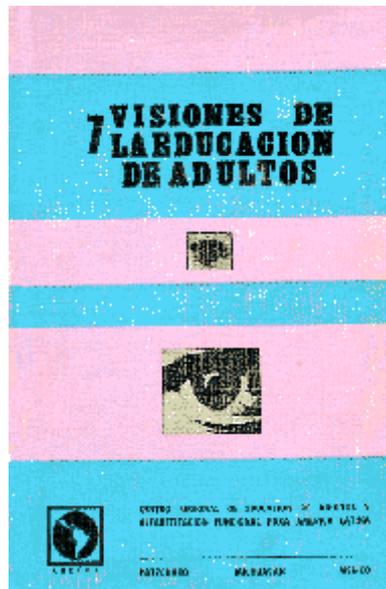


Siete visiones de la educación de adultos



Gerardo Ayzanoa; Joao Bosco Pinto; Francisco Gutiérrez; Juan Chong;
Gustavo Cirigliano; Flix Adam; Leopoldo Chiappo.

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América
Latina y El Caribe

Todos los derechos de la presente reservados por CREFAL, Quinta Erendira,
Pátzcuaro, Mich. México (1984)

Presentación

1. Educación y Desarrollo Social. Un análisis de la problemática educativa latinoamericana.
Gerardo Ayzanoa
2. La Educación de Adultos y el Desarrollo Rural
Joao Bosco Pinto.
3. Educación de Adultos y Comunicación Social
Francisco Gutiérrez Pérez
4. Planificación de la Educación de Adultos
Juan Chong
5. Significación y Alcances de las Modalidades de Educación a Distancia para la Educación de adultos
Gustavo Cirigliano y Aline Lampe
6. Universidad y Educación de Adultos
Flix Adam
7. Educación de Adultos en la Perspectiva del Desarrollo Cultural, Científico y Educativo
Leopoldo Chiappo

PRESENTACION

Entre el 8 y el 13 de octubre de 1979, tuvo lugar en la sede institucional del CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán., el segundo seminario Latinoamericano sobre Educación integrada de Adultos, auspiciado por la Secretaría de Educación Pública de México, la Organización de Estados Americanos (OEA) a través del Departamento de Asuntos Educativos y del programa de Desarrollo Educativo (PREDE) y el propio CREFAL.

Dicho seminario tenía por objeto evaluar las acciones continentales en materia de Educación de Adultos durante la pasada década de los años setenta y formular las políticas y estrategias para la futura década que se inicia en 1980. Similar esfuerzo tuvo lugar hace diez años en Buenos Aires, donde se realizó el primer seminario latinoamericano de Educación de Adultos entre el 8 - 12 de junio de 1970.

En el caso del segundo seminario, además de conocer experiencias, estudios e innovaciones en curso en la Región y de determinar necesidades concretas de los países, se buscaba definir y proponer vías para lograr una vertebración más adecuada de los esfuerzos, fuentes de financiamiento y de apoyo internacional a través de los organismos especializados, puntos de convergencia que pudieran guiar los proyectos e instituciones regionales encargadas de apoyar el desarrollo de la educación de adultos.

Un elemento innovador en el segundo seminario, lo constituyó la participación, a título personal de invitados especiales encargados de solventar ponencias sobre temas y puntos específicos de la problemática continental de la educación de adultos. De ese modo, a los alcances de los representantes de la educación de adultos de los países latinoamericanos se sumaban las aportaciones de caracterizados exponentes del pensamiento y la acción educativa del continente. La conveniencia y la oportunidad de tal apertura, se aprecia cabalmente si se toma en consideración que, justamente, se ha señalado en el panorama mundial a América Latina como uno de los continentes que ha alcanzado mayores desarrollos conceptuales, teóricos y pragmáticos, con relación a la educación de adultos y a su estrecha vinculación con el proceso de desarrollo integral.

¿Cuál es, por tanto, la ubicación de la educación de adultos en el ancho marco de la educación y el desarrollo del continente? El futuro comportamiento de la demanda educacional hasta el año dos mil se plantea como un desafío nada fácil de atacar, sobre todo si se piensa en que el sistema escolarizado continuará presionando por recursos y una expansión sumamente amplia. Gerardo Ayzanoa, peruano, especialista en OEA en aspectos de planeación educacional, aborda estas cuestiones definitorias que, de partida, plantean dilemas a resolver en el conjunto educacional y en el desarrollo económico social. No parecieran existir dudas acerca de la urgencia de atención y de incorporación histórica de los marginados en el plano de la educación de adultos. Así lo remarcan Ayzanoa y, de modo más específico, lo plantea Joao Bosco Pinto, sociólogo brasileño que por considerable tiempo trabajó para el IICA en América Latina ampliando la búsqueda de soluciones para el desarrollo rural, el componente educativo y las derivaciones sugestivas del pensamiento de Paulo Freire. Bosco Pinto analiza agudamente las concepciones del desarrollo rural, del desarrollo rural integrado y la inserción en ambos contextos de la educación de adultos, reclamando continuación una nueva metodología de la acción educativa en la que el trabajo resulta una variable fundamental, la segunda instancia la constituye la organización rural o campesina.

La estrecha relación entre la educación de adultos y la educación permanente, es algo hoy en día evidente y consensual en el continente. No obstante este punto reclama aún desarrollo teórico y experiencias solventes de modo que pueda traducirse en políticas establecidas en los países de la región. Los ensayos de Francisco Gutiérrez, especialista costarricense en comunicación social, y del Profesor argentino Gustavo Cirigliano, actualmente miembro de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, presentan las grandes posibilidades para la Educación de Adultos a partir de orgánicos planteamientos con relación a los medios de comunicación social y a la educación abierta y educación a distancia.

Similar aproximación realiza Juan Chong, planificador peruano, actualmente especialista de UNESCO en Guatemala, en lo que se refiere a la planeación participativa como opción precisa de un sistema de educación de adultos, y gracias a la perspectiva abierta por el Taller Regional sobre Metodología del Planeamiento de la Educación para el Desarrollo Rural Integrado de Areas Rurales de OREALC - UNESCO en 1978 y por la reciente experiencia en la ciudad satélite de Ceilandia, en Brasilia.

Félix Adam, venezolano, es una de las destacadas personalidades latinoamericanas en educación de adultos y su condición de Rector de la Universidad Simón Rodríguez en la perspectiva de las innovaciones andragógicas, permite que ausculte en profundidad la situación universitaria de la región las posibilidades y prerrequisitos de una estrecha vinculación entre la educación superior universitaria y la educación de adultos.

El pensador peruano, Leopoldo Chiappo, docente de la Universidad Cayetano Heredia de Lima, vincula polémicamente la educación de adultos con la perspectiva contemporánea del desarrollo cultural, científico y educativo y traza límites y posibilidades para ésta sobre todo a la luz de postulaciones sociales, políticas y económicas de avanzada.

No obstante la diversidad de enfoques, señal inequívoca de la amplitud de cuestiones y vinculaciones que provoca la educación de adultos en una circunstancia actual, los ensayos reunidos en el presente volumen sobresale la causa de la educación de adultos en el marco de los esfuerzos continentales por una educación más democrática y por sociedades en las que la libertad, la justicia y el humanismo pueden construirse a corto plazo. Este espíritu de cambio y de esperanza da a este libro, con el que se inicia la serie "Retablo de Papel", ediciones del CREFAL, un sentido de proyección que esperamos fecundo durante la década de los años ochenta.

LA EDUCACION DE ADULTOS Y EL DESARROLLO RURAL

Joao Bosco Pinto

"Governments by themselves cannot achieve rural development. They can only facilitate it and make it possible for rural development is people's development of themselves, their lives and environment. And people cannot do it they have no power. ... They must be able to control their own activities within the framework of their village communities".

Julius Nyerere

Presidente de Tanzania Discurso en la Conferencia Mundial de FAO sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural, Roma, julio, 1979.

INTRODUCCION

CONCEPTO DE DESARROLLO RURAL.

CARACTERISTICAS DEL PROCESO DE DESARROLLO EN AMERICA LATINA

LA ESTRATEGIA DE LA REFORMA AGRARIA

DESARROLLO RURAL INTEGRADO: ¿ALTERNATIVA O COMPLEMENTO?

LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL SECTOR RURAL

EDUCACION DE ADULTOS COMO FACTOR DEL DESARROLLO RURAL

EDUCACION- TRABAJO- ORGANIZACION

INTRODUCCION

El tema que se propuso para esta ponencia pone en relación el proceso de educación de adultos y el desarrollo rural. Antes de entrar en el tratamiento teórico-práctico de esta asociación o relación, se hace necesario precisar el significado de desarrollo rural y de educación de adultos, para evitar ambigüedades que estos términos podrían introducir en el discurso.

CONCEPTO DE DESARROLLO RURAL.

Como punto de partida hagamos una diferencia entre el proceso real de desarrollo (lo que es el desarrollo) y las concepciones, de tipo ideal, sobre el desarrollo, las cuales buscan determinar lo que debería ser el proceso de desarrollo.

En términos reales, el desarrollo es el movimiento del proceso de producción de bienes materiales, su distribución y consumo en una sociedad determinada, juntamente con el conjunto de relaciones sociales que se desenvuelven alrededor de este proceso. En este sentido toda sociedad tiene un proceso de desarrollo, cuyos componentes básicos son las fuerzas que entran en la producción (hombres, instrumentos de trabajo y/o materias primas) y las relaciones entre hombres que se desarrollan alrededor de tal proceso. El ritmo, la fuerza, la dirección del proceso de desarrollo depende justamente del modo cómo las fuerzas de producción se combinan y del tipo y dinámica de las relaciones sociales que de ellas se derivan.

El concepto de desarrollo, de tipo ideal, da lugar a múltiples connotaciones de trasfondo ideológico. Se identifica en términos muy genéricos con avance, mejoramiento, progreso. Aún reconociendo el carácter ideológico y científico del término en esta acepción, si lo comparamos al concepto de proceso real podremos analizar las diferentes connotaciones de desarrollo, con el propósito de seleccionar aquella que más se acerque a los fenómenos reales.

Ante todo señalemos el carácter histórico del proceso de desarrollo. No existe un único proceso de desarrollo. Cada manera histórica de organizar la producción y la vida social define un tipo de desarrollo real. Las distintas fases del movimiento histórico y de la producción de bienes materiales contienen y expresan, cada una de ellas, un modelo de desarrollo real: es así que para cada sociedad feudal, primitiva, capitalista, o socialista, habrá un modelo de desarrollo.

Los modelos de tipo ideal pueden ser incompletos o distorsionados en cuanto al modelo real se refiere, y sirven tan sólo como construcciones abstractas de carácter utópico que orientan simplemente la acción de los hombres en la búsqueda de la transformación del modelo real existente, posiblemente insatisfactorio, por razones ideológicas.

Acá no se conceptúa el modelo de desarrollo rural como el proceso de incorporación de tecnología moderna a la producción agrícola: en esta última aceptación el desarrollo se entiende como la modernización de, los instrumentos, materias primas e insumos tecnológicos; como la introducción y adopción de técnicas modernas y racionales por la empresa rural, y la capacitación de la fuerza de trabajo para que pueda utilizar racionalmente los nuevos instrumentos y otros objetos de trabajo.

Este modelo incluye en el desarrollo solamente las fuerzas que entran en la producción: desarrollo es modificación de las fuerzas productivas.

La concepción de desarrollo tiene que contener, para acercarse al modelo real, otro componente: la transformación de las relaciones que los hombres concretos, independientemente de su voluntad como individuos, contraen alrededor del proceso de producción, antes, du-

rante y después de él. Tales relaciones existen en toda sociedad: entre ellas podemos enumerar las relaciones de propiedad (vg. la tenencia de la tierra), la organización del trabajo, la forma como se distribuye la riqueza social; la distribución del producto, etc. Si bien las fuerzas productivas constituyen el elemento dinámico del proceso de desarrollo, son las relaciones de producción quienes determinan cómo la riqueza se distribuye en el cuerpo social y cómo se estructura la sociedad para usufructar de esta riqueza.

En este trabajo entendemos el desarrollo rural dentro de esta última óptica: aunque se produzca la adopción de tecnologías modernas a nivel de la producción, si no se da un cambio en las relaciones que este proceso de desarrollo generó históricamente, no hay sino, desarrollo de fuerzas productivas y no desarrollo social. Se puede hasta afirmar que difícilmente se dará un cambio notable en las fuerzas productivas sin estar precedido o por lo menos acompañado de cambios correspondientes en las relaciones de producción.

CARACTERISTICAS DEL PROCESO DE DESARROLLO EN AMERICA LATINA

Desde su ingreso o vinculación al mundo occidental, mediante el descubrimiento y la conquista, América Latina forma parte del sistema capitalista, obedeciendo a las leyes y a la dinámica propia de este mundo de producción.

En ello implica a afirmar que desde el principio este modo de producción estaba plenamente desarrollado, siendo trasplantado para América Latina en un estudio inicial. A las sucesivas etapas de su desarrollo, en el mundo occidental, como forma de organizar la producción y distribuir la riqueza social, va a corresponder a transformaciones y modificaciones en América Latina, que afectan su población y sus recursos.

En una fase inicial mercantil, el sector de producción rural se desarrolla bajo la forma de grandes unidades latifundarias combinadas con áreas en las que predomina la pequeña producción campesina. Estas dos formas básicas de explotación no se encuentran yuxtapuestas, sino interrelacionadas, siendo la explotación campesina como reserva de mano de obra barata para el latifundio. Latifundio-minifundio representan una polaridad, una estructura en la cual el elemento esencial es el monopolio tanto cualitativo como cuantitativo de la tierra y del agua:

"La minoría que concentra los recursos básicos para la producción (tierra y agua) establece progresivamente un control sobre todos los medios de producción: el crédito, la maquinaria, los insumos tecnológicos, la asistencia técnica, extendiendo su poder a lo que antecede la producción -la comercialización de insumos- y a la que resulta de ella, la comercialización de los productos y su transformación primaria. Esta concentración de poder económico derivan un poder político y socio-cultural, mediante el control de la representatividad política de la minoría latifundista. Estrechamente vinculados con los latifundios, los minifundios se desarrollan al revés, en un proceso de micropulverización de la tendencia, como reservas de mano de obra barata para los latifundios y como economías de "subsistencia".

Aunque el latifundio en su forma de producción, no se identifica con la empresa capitalista, ha servido muy adecuadamente al desarrollo del sistema capitalista mundial, puesto que ha permitido la concentración de los excedentes económicos y su transferencia a los centros

hegemónicos del sistema. Efectivamente, el desarrollo industrial sólo se daba en el centro del sistema, permaneciendo la periferia como productora de materias primarias y alimentos y consumidor de bienes manufacturados industrialmente.

LA ESTRATEGIA DE LA REFORMA AGRARIA

Con la crisis del sistema en el final de la década de los treinta, llegó para América Latina a la vez de entrar en el, aunque limitado y distorsionado, proceso de industrialización: ello generó una dinámica nueva dentro de los países, con la necesidad de abrir mercados internos que facilitaran la expansión industrial. La estructura agraria, sin embargo continuaba caracterizada por la polaridad latifundio-minifundio: su atraso económico y tecnológico, respecto a los centros hegemónicos del sistema, se constituyó en el obstáculo más fuerte para el desarrollo del propio modo de producción capitalista en los países de América Latina: el latifundio no facilitaba la penetración del capital en el dominio de la producción, ni estimulaba la proletarianización del campesinado, aspectos esenciales para el desarrollo capitalista.

La Reforma Agraria es entonces, estimulada en la Reunión de Punta del Este como la estrategia para promover el desarrollo capitalista y la modernización del agro. Ya antes, la insurgencia campesina en México, Bolivia y Cuba había promovido reformas agrarias, que teniendo en común una base de apoyo campesino, eran muy diferentes en cuanto a la pluralidad de sus líneas ideológicas y de sus resultados. Esta bandera de lucha campesina es entonces asumida por el sistema, mediante su institucionalización y su transformación en estrategia de clase para lograr la modernización del agro, mediante la introducción masiva en el campo de la tecnología moderna (maquinarias, insumos y administración). Las Reformas Agrarias que se producen en el Continente después de Punta del Este no representan ningún cambio radical del sistema capitalista, sino más bien la institucionalización de la reforma dentro del sistema, reforma que se hacía objetivamente necesaria para que este se mantuviera y se desarrollara.

A pesar de no significar un cambio radical de las estructuras, estas reformas agrarias no tienen éxito. La mayoría de las legislaciones sobre reforma agraria son producidas por cuerpos legislativos demasiado comprometidos con los grupos de poder, y sobretudo con la clase latifundista, lo que las marca desde su nacimiento con el sello de la irrelevancia. Por otro lado, los gobiernos que deberían ejecutar tales legislaciones o se muestran incapaces técnicamente de realizarlas o encuentran trabas legales de tal magnitud que el proceso encuentra obstáculos en la ejecución: deficiencias financieras, ineficacia del aparato institucional, falta de capacitación del personal que realiza la reforma agraria, falta de motivación y desorganización de los campesinos y otros.

En otro trabajo hicimos una descripción de las condiciones necesarias para que un proceso de reforma agraria pueda tener éxito, produciendo un cambio real de las estructuras latifundistas. En América Latina tales condiciones no se han dado sino parcialmente. De ahí la convicción de que la reforma agraria fracasó en nuestro continente. En efecto, no se propuso hacer lo que era necesario hacer, y lo que se hizo realmente quedó muy lejos aún de lo que la reforma agraria, aunque tímida y poco expresiva se propuso hacer.

En algo las reformas agrarias de América Latina han contribuido a pesar de sus fallas: en el campesinado se ha creado una mayor conciencia de la condición de explotación al cual está sometido, en algunos casos se permitió una mayor organización de los campesinos y a veces se ha estimulado la lucha por la tierra. Estos son aspectos positivos del proceso de reforma agraria, a pesar de ella misma.

Uno de los problemas más graves que aquejó a los procesos de reforma agraria fue precisamente la falta de un enfoque integrado. Salvo casos excepcionales -El Perú, por ejemplo- la reforma agraria se orientó hacia el desarrollo de la propiedad agrícola familiar, dentro de los límites de la hacienda tradicional: se hizo la parcelación unitaria de las fincas o haciendas, buscándole solución por separado a los problemas de tenencia y uso de la tierra en cada una de ellas.

A partir de 1970 y a pesar de importantes declaraciones contrarias, como fue el Marco Conceptual para la Reforma Agraria en América Latina, aprobado por todos los Gobiernos del Continente en Lima, Perú, la reforma agraria, que fracasó porque las clases dominantes no estaban interesadas en que funcionara, comienza a ser paulatinamente abandonada a pesar de ser un proceso necesario para promover el propio desarrollo rural capitalista. Bajo la inspiración del Estado de Israel surge una nueva estrategia de desarrollo rural, que poco a poco es presentada como una alternativa para la reforma agraria. Es obvio que no se busca entender el por qué del fracaso de la reforma agraria capitalista; parafraseando un proverbio americano "se bota el bebé con el agua del baño".

DESARROLLO RURAL INTEGRADO: ¿ALTERNATIVA O COMPLEMENTO?

La nueva política de desarrollo realmente no es una alternativa para la reforma agraria, pero se le presenta como tal frente al así llamado fracaso de la reforma agraria.

Veamos con un poco más de detalle lo que se pretende significar con Desarrollo Rural Integrado. Teóricamente es una política de concentración de la población rural diseminada, mediante la estructuración de un sistema jerarquizante e interconectado de centros rurales con la finalidad de:

- a. Facilitar y reducir los costos de la prestación de servicios sociales básicos, tales como salud, educación, vivienda y otros;
- b. Facilitar y reducir los costos de la asistencia técnica agropecuaria;
- c. Reorganizar el espacio de una manera más funcional:
- d. Facilitar la incorporación de los campesinos a la economía de intercambio monetario, mediante la localización adecuada de la infraestructura de mercado.
- e. Modernizar las actitudes, valores y pautas de conducta de la población rural mediante una concentración que facilite el intercambio de ideas y la convivencia social;
- f. Facilitar el proceso de participación de la población a nivel de localidades básicas; y
- g. Reducir el costo de la integración básica del territorio.

A estos objetivos fundamentales podríamos añadir lo que llamaríamos los componentes principales de la política de desarrollo rural integrado (DRI):

1. Selección de Areas:

Ningún programa de DRI es aplicado homogéneamente en todo un país; de ahí la necesidad de determinar y seleccionar las áreas de aplicación. Tres criterios son importantes para la identificación de áreas potenciales:

a) Dispersión de la población, b) nivel de pobreza de la población, c) posibilidad real de desarrollar proyectos rentables con base en los recursos naturales existentes.

2. Construcción de centros poblados

Es necesario después de la selección fortalecer la infraestructura de algún lugar poblado, o a veces construir nuevos centros.

3. Equipamiento de Educación

Con base en la población del área y su crecimiento deberán determinarse las facilidades educacionales que se instalarán en el lugar Central. Esto se refiere tanto al equipamiento como al tipo de facilidades y servicios educacionales, para toda la población infantil como adulta.

4. Equipamiento de Salud

Lo que se dijo de la educación es también válido para la salud.

5. Equipamiento de Asistencia Técnica

Facilitar la extensión y la prestación de servicios a los agricultores, particularmente a aquellos que menos acceso tienen a las fuentes de la tecnología agropecuaria, es uno de los propósitos básicos de la política de desarrollo rural integrado. Por ello es necesario determinar cuidadosamente el equipamiento necesario de asistencia técnica a ser provista en cada área. La orientación de la asistencia técnica dependerá de los recursos naturales, del uso actual y potencial del suelo, y de la naturaleza de los proyectos específicos agropecuarios o agroindustriales. La asistencia técnica incluirá experimentación, demostración, extensión, seguimiento y control en el uso de técnicas y también la asistencia financiera.

6. Equipamiento de Comercialización

Como uno de los problemas prioritarios de los pequeños productores es el acceso a los mercados en donde puedan ofrecer competitivamente sus productos, se propone contemplar la instalación de facilidades físicas de almacenaje, exigida por la presencia y actuación

de un comprador estatal y/o privado en el área; y garantizar a los productores del área la compra de sus productos en condiciones por lo menos iguales a las prevalecientes en mercados ya establecidos, evitando cualquier posibilidad de explotación monopolítica de ellos por los intermediarios.

Reforma Agraria y Desarrollo Rural Integral.

Este último componente no se encuentra en los compendios de DRI, ya que esta política fue pensada precisamente para evitar los problemas políticos que ocasiona la reforma agraria. No es una política contestataria de lo que existe, Sin embargo, para quien conoce el agro latinoamericano, es impensable una política de desarrollo rural integrado que, se pretenda exitosa sin afectar significativamente el régimen de propiedad de la tierra, La pobreza de los habitantes de las áreas rurales, potencialmente beneficiadas por los programas de DRI, está estrechamente ligada a la distribución de la tierra agrícola. Si se quiere atacar esta pobreza hay que afectar la tierra y las relaciones que ella implica. Ahora bien, desde el punto de vista de los propósitos de una política de DRI, es importante señalar que una modificación del régimen de tenencia de la tierra, no sólo debe buscar una distribución mas equitativa de la propiedad, sino que además debe garantizar que cada nueva unidad de producción contenga tierra de buena calidad agropecuaria, cosa que las reformas agrarias en general nunca hicieron.

Si añadimos este último componente, necesario, es dable esperar que se produzca un proceso de desarrollo rural, en el marco capitalista.

En síntesis y a manera de conclusión, el DRI así concebido es a la vez una estrategia de desarrollo y una metodología de planificación, mediante la cual se busca racionalizar el proceso de transformación de la estructura agraria, generalizando en ella la propiedad y el control de los factores productivos, desarrollando los recursos humanos y materiales disponibles, descentralizando la toma de decisiones e integrando, mediante la organización autogestionaria, los campesinos al proceso de producción y decisión nacional.

De no ser así, el DRI no es sino otro paliativo que busca desesperadamente frenar un proceso de éxodo rural, cuyas proposiciones en América Latina, asumen ya características catastróficas: el DRI no es más que otro engaño con que se pretende ganar tiempo, sin solucionar realmente los problemas que un proceso de desarrollo capitalista, distorsionado y dependiente viene históricamente acumulado.

LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL SECTOR RURAL

En esta segunda parte, intentaremos precisar más lo que entendemos por educación de adultos, tratando de especificar el público-meta hacia el cual se orientó desde el inicio este trabajo: el mundo campesino. No pretendemos insinuar que esta visión del problema sea la única válida: es nuestra visión, puesto que reproduce una práctica educacional personal y grupal, limitada en el tiempo y en el espacio.

Pero insistimos en que las premisas que más adelante haremos más explícitas no son el resultado de teorías especulativas, o experiencias puramente pragmáticas: nuestra práctica

ha sido acompañada de una reflexión teórica constante, de un análisis crítico permanente, que buscaba precisamente evitar o por lo menos corregir las desviaciones ideológicas tan frecuentes en el trabajo educacional.

Si el tono es a veces categórico, esto obedece más a la necesidad de resumir, que al deseo de imponer sea lo que sea.

El Campesino y su Psicología

Concepto de Campesinado.

El término agricultor, genéricamente utilizado para referirse al hombre del campo, tiene tal amplitud que llega a perder cualquier valor científico para el conocimiento de la realidad rural y para los procesos educativos a los cuales nos vamos a referir. Por otro lado, el concepto de campesinos y campesinado tienen múltiples connotaciones, dependiendo de las escuelas socio-antropológicas que los utilizan. En los párrafos que siguen intentamos precisar su significado, para que su uso posterior no lleve a confusiones o equívocos.

Campesinado es entendido en este trabajo como la clase campesina: lo que quiere decir que el campesinado es una de las clases sociales de la sociedad rural actual. Ahora bien, el significado de clase social no es idéntico al de estrato social, cuyo criterio determinante se encuentra en la capacidad económica que una determinada categoría social tiene para adquirir bienes y servicios en el mercado. Esta capacidad se encuentra directamente asociada con el nivel de ingresos. La estratificación social es definida en la corriente sociológica funcionalista por un efecto de la estructura económica (nivel de ingresos) y no por esta última directamente.

En este trabajo, clase social se determina a partir del proceso económico productivo: por la posición que un grupo o categoría social determinado ocupa objetivamente en la producción, y por las relaciones sociales objetivas que los miembros de este grupo desarrollan con otros grupos o categorías sociales, alrededor del proceso de producción. Esta posición objetiva es la que determina sus intereses reales dentro de una sociedad y por ende su manera de ver la sociedad, de verse a sí mismo y las relaciones con otros seres humanos.

Campesinado es por lo tanto concebido como una clase social en esta última acepción y no simplemente como productores agrícolas o agricultores. Su caracterización como agricultores no es suficiente para explicar sus características específicas, ni las relaciones que mantiene con otras categorías sociales, y aún menos sus intereses reales.

Sin embargo, hay que entender al campesinado no como una clase social homogénea y uniforme, sino como un conjunto social complejo, constituido por varias fracciones, cuya especificidad se origina del proceso de desarrollo histórico de la sociedad en el cual distintos modos de organización de la producción conducen a diferentes tipos de relaciones sociales. Si bien existe una unidad dentro de la clase campesina, hay también entre las varias fracciones diferencias y contradicciones, no antagónicas.

El proceso de formación histórica del campesinado en cada región o país es lo que puede explicar el por qué de tal diversidad de fracciones que lo constituyen.

Dentro del modo de producción capitalista, el campesinado podría ser diferenciado de otras clases sociales, por las características siguientes:

1. Se halla directamente asociado a la producción de bienes agrícolas;
2. La unidad de producción, trabajo y consumo del campesino está íntimamente asociado a la familia o grupo doméstico.
3. Produce principalmente, aunque no exclusivamente, bienes para su propio consumo y sólo el excedente, en pequeña escala, es intercambiado en el mercado;
4. Es explotado por varios sectores (o clases,) de la sociedad capitalista;
5. La explotación se da principalmente por la transferencia de sus excedentes económicos (y por ende de su trabajo) para otras clases sociales.
6. Aunque una de sus fracciones sea propietaria de tierra y de algunos instrumentos de trabajo
(generalmente tierras escasas y de mala calidad) no controla y muchas veces ni tiene acceso al capital. Tal hecho, unido a la objetiva, expropiación de sus excedentes económicos impide los procesos de acumulación necesarios para vincularla a la clase propietaria.
7. Como parte de la clase explotada y trabajadora, tan sólo logra reproducir su fuerza de trabajo, siendo la relación de propiedad -en el caso de la fracción propietaria- algo meramente formal.

Si estudiamos concretamente el campesinado en nuestros países vamos a encontrar las fracciones siguientes, con variaciones terminológicas:

- a. Pequeños propietarios (minifundistas): campesinos propietarios de una pequeña parcela de tierra, de algunos instrumentos de trabajo poco desarrollados tecnológicamente y que generalmente producen alimentos.
- b. Parceros: campesinos no propietarios de las tierras que cultivan, y que pagan al propietario latifundista una renta por la tierra en especie (la mitad o una tercera parte del producto o en trabajo).

En esta fracción se encuentran varios subtipos, dependiendo del tipo de contrato, casi siempre verbal, entre el trabajador y el propietario.

- c. Pequeños arrendatarios: grupo de campesinos que pagan una renta monetaria por la utilización de la tierra.

d. Usufructuarios: campesinos que ocupan y explotan parcelas de tierra, sin el título de propiedad, de la cual sólo tienen el uso (poseiros, ocupantes etc.).

e. Campesinos sin tierra: esta fracción representa el campesino en proceso de proletarización, el cual por no tener ni tierra propia, ni contrato de aparcería o arrendamiento, vende directamente su fuerza de trabajo a un propietario por un salario en dinero. Esta categoría incluye otras, cuya característica depende precisamente del grado de desarrollo del capitalismo en el campo y de los tipos de empresa que en él surgen. Hay que señalar que en sus orígenes, ideología, condición y modos de vida, aún son campesinos, aunque en proceso de devenir otra cosa:

- los jornaleros agrícolas: el trabajador que sólo recibe un sueldo diario, ya sea bajo la forma de tarea, o de jornal. Puede estar asociado a un latifundio como a una empresa capitalista moderna, pero su sueldo es de subsistencia, sin contrato ni protección legal.

- Los migrantes: (golondrinas, afuerinos, boiafrias, etc.) tienen las mismas características del anterior, con la agravante de ser mano de obra migratorio, siguiendo, dentro de un país determinado, las fluctuaciones de la demanda de mano de obra. La migración añade al grave problema del bajo nivel de salarios, otros factores que agravan su condición socioeconómica, como la inestabilidad familiar, la subnutrición, enfermedades crónicas, etc. Obsérvese que esta categoría es la que crece más rápidamente en la medida en que se desarrolla el capitalismo en el campo.

- El obrero agrícola: objetivamente este grupo ya no pertenece al campesinado; lo incluimos por un hecho doble: en primer lugar se origina del campesinado; en segundo lugar: es el punto terminal del proceso de descomposición campesina. Este grupo está constituido por el trabajador permanente de una empresa capitalista moderna, quien percibe un sueldo mínimo, trabaja con un contrato escrito y goza de ciertas ventajas de la providencia social. En realidad es parte del proletariado rural.

De esta tipologización es fácil ver la complejidad del campesinado como parte de la clase trabajadora del campo en la sociedad capitalista contemporánea. Cada una de estas fracciones responde a un proceso histórico, dentro del marco general del desarrollo capitalista mundial, mediante el cual se constituyeron nuestros países en formaciones socioeconómicas específicas. Ellas representan vestigios no-capitalistas y/o pre-capitalistas de distintos períodos de desarrollo, que permanecen a través de sus formas propias, a pesar de que las relaciones actuales dominantes sean capitalistas: es decir, la relación de apropiación y de explotación del trabajo, es una relación esencialmente capitalista sea cuando se da directamente durante el proceso de trabajo (en el caso de los trabajadores agrícolas), sea mediante la apropiación de los excedentes económicos durante el intercambio (en el caso de los campesinos), o por el proceso de subsunción del trabajo campesino al capital.

Por las características del desarrollo, tales fracciones del campesinado se excluyen mutuamente en el ámbito de lo concreto. Hay minifundistas que son también parceros y a veces jornaleros. Y un individuo puede trabar concomitante o sucesivamente distintas relaciones de producción. Tal hecho añade una mayor dificultad al estudio y comprensión de la formación socioeconómica rural del campesinado.

Parece existir en todo el campesinado una tendencia histórica común: en la proporción que el capitalismo penetra directamente en el dominio de la producción, las fracciones de clases que representan relaciones de producción no capitalistas y/o pre-capitalistas tienden a disminuir cuantitativamente, aumentando concomitantemente el número de los jornaleros.

Los pequeños propietarios minifundistas parecen resistir más la pérdida de su condición campesina, debido a su mayor capacidad de producir bienes de subsistencia, que les asegura la propiedad de la tierra. Ello de ninguna manera inhibe el desarrollo capitalista en cuanto tal, asegurado por lo contrario una reserva de mano de obra para las empresas agrícolas, que siempre gravita alrededor de la pequeña explotación familiar campesina.

El objetivo de esta exposición es precisamente llegar a comprender que la posición de un grupo (segmento) de la sociedad en la producción y sobretodo el conjunto de relaciones sociales que derivan de esta posición son elementos importantes y por lo mismo indispensables para llegar a comprender la manera como estos grupos ven la realidad, a sí mismos, y los otros, es decir, su conjunto ideológico. Y que la ideología, como conjunto de representaciones sociales tiene una gran influencia en la determinación de la conducta humana, tanto grupal como individual. Veremos más adelante cómo el proceso de educación de adultos no debe ignorar el conjunto ideológico y aun menos su estrecha vinculación con la producción y las relaciones sociales que derivan de la producción.

Cuando hablamos de relaciones sociales de producción, o más simplemente de relaciones de producción, no nos referimos a las relaciones interpersonales o intra grupales, que se establecen voluntariamente y de las cuales los actores son conscientes. Nos referimos más bien a relaciones objetivas y generalizadas en una sociedad determinada, que no dependen de la voluntad de los actores y que no son necesariamente conscientes.

Por ejemplo; un campesino puede escoger la persona a quien venderá su producto, puede dejar de vender su producto por consumirlo; pero si vende su producto en un mercado está sometido a la relación de precios -explotación- que no depende de su voluntad. Un jornalero puede escoger el patrón para quien trabaja, puede dejar de trabajar en la agricultura e irse a la ciudad; pero si trabaja para un patrón, sea en el campo o la ciudad, de todos modos este último se quedará con parte significativa de su trabajo, por el cual no recibirá remuneración. Ninguno de los actores de esta relación puede cambiar -por voluntad propia- la esencia de la relación, que es la apropiación del trabajo. Puede escoger la forma de la apropiación, (vg. arrendamiento parcería, contrato de trabajo, etc.) puede transformarla en una relación satisfactoria sociológicamente para ambos (patrón y obrero pueden ser compadres). Pero dentro del modo de producción en el cual traban esta relación de producción están obligados a lo que la relación es esencial: la apropiación del producto del trabajo. Es muy frecuente que las relaciones interpersonales se sobrepongan a las relaciones de producción como un disfraz de la relación más profunda que es la explotación.

El campesinado como tal, tanto en sus orígenes como en su desarrollo histórico no constituye una clase capitalista. Si observamos con cuidado verificamos que con la notable excepción de los jornaleros (que venden su trabajo y no tienen ninguna relación de propiedad, ni de la tierra ni de los instrumentos de trabajo). las demás fracciones del campesinado no son

explotadas en el mismo proceso de trabajo por una clase social específica, ya que parecen ser dueños de sus escasos medios de producción y del producto final de su trabajo. De manera muy parecida a los artesanos urbanos, los campesinos (pequeños propietarios y aparceros) son dueños de sus instrumentos de trabajo, deciden lo que quieren plantar, cuándo van a plantar, qué tipo de horario de trabajo emplean, y al terminar el ciclo de producción, son "dueños" de su cosecha. Pero esto son apariencias.

En la sociedad capitalista, el pequeño productor necesita del capital para poner en marcha su producción: para adquirir o renovar sus instrumentos de trabajo y los insumos tecnológicos (semillas, abonos, pesticidas); para preparar la tierra, cuidar el cultivo y realizar la cosecha. Durante todo este período el campesino necesita mantenerse él y su familia. Todo ello requiere capital. Si algo quedó de la cosecha anterior, para poner en marcha su explotación utiliza sus ahorros (ya sea dinero o en semillas); lo más frecuente es solicitar un préstamo al intermediario, al gran propietario o a los usureros, que le anticipan, sobre sus ganancias futuras, el capital necesario. En el sistema por lo tanto él está obligado a recurrir al crédito.

El crédito bancario sólo es facilitado a la pequeña fracción de propietarios que pueden dar la tierra como garantía del préstamo. El crédito institucional casi siempre se encuentra enmarcado en plazos limitados y rígidos. Ahora bien, esta necesidad de capital es justamente una relación no libre, una relación de producción. Si busca el crédito el campesino debe someterse a las condiciones de obtención, que en el caso del crédito particular son usureras. Hasta antes de producir, el campesino ya está entregando bajo la forma de producto (en el caso de los aparceros) o de elevados intereses futuros (en los casos del crédito usurero e institucional) parte del producto que él y su familia obtendrán con el trabajo. La apropiación del producto del trabajo no se da directamente en la relación de trabajo, pero si indirectamente mediante el recurso obligado al capital, o en el otro caso, los aparceros, en el recurso forzoso a la aparcería (entrega de productos o trabajo) para lograr el factor indispensable a la producción agrícola, la tierra.

Pero ahí no se queda la apropiación del producto campesino: el mercado capitalista funciona como un transferidor de valor, mediante la asimetría de los precios. El intercambio de sus limitados productos excedentes (con mayor valor pero con precios mínimos) por productos industrializados (de menor valor pero de precio elevado) hace que parte del valor generado en la producción campesina sea transferido a otras clases sociales -intermediario-comerciante; industriales, financieros. El precio que el campesino recibe por sus escasos productos no solamente no le deja lucros (sólo excepcionalmente) sino que no le permite ni siquiera usufructuar una renta por su tierra, ni la remuneración completa del trabajo que él y su familia ejecutaron en la producción. Lo único que le queda es la subsistencia a niveles mínimos: el campesino logró reproducir su fuerza de trabajo y la de su familia, y si tuvo suerte pagó sus deudas.

Es evidente que el campesino, aunque propietario de su pequeña parcela, no es más que un trabajador, que reproduce su fuerza de trabajo y de su familia al nivel de la subsistencia. No es otra cosa que un trabajador a domicilio, "du prolétaire a domicile". Pero, el campesinado dentro del modo de producción capitalista, no se halla opuesto antagónicamente a una clase por una relación de producción (como vg. el trabajador u obrero industrial lo es al empresario industrial) siendo explotado por el conjunto de las clases propietarias del sistema capitalista.

Sicología de clase e ideología del campesino.

Este conjunto de relaciones de producción tiene consecuencias para la ideología campesina, afectando también su psicología.

Ya hablamos arriba del carácter no-consciente de las relaciones de producción: aunque necesarias y objetivas no son percibidas necesariamente por los individuos en sus aspectos esenciales. Ello sin embargo no impide que las relaciones de producción tengan un efecto significativo en la psicología de los adultos.

Por psicología entendemos el conjunto de actitudes, aspiraciones y motivaciones que regulan la conducta de los individuos en la sociedad. La sociología se halla fuertemente ligada al conjunto ideológico, sin confundirse con él.

Por ser propietario de su parcela de tierra, el campesino tiende a identificarse con la clase propietaria. Por ser una clase explotada por otras clases, pero sin que se vean con claridad relaciones antagónicas, el campesino en la sociedad capitalista se siente como acosado por enemigos que él no ve, adquiriendo así un carácter desconfiado. Como su forma de producción es fragmentada e individualista, el campesino es individualista. Por ser muy limitados sus recursos y sus márgenes de subsistencia, él teme la innovación, por el riesgo que ella conlleva. Si se vale del crédito institucional, dada la naturaleza de su producción fragmentada y de las relaciones de producción a las cuales está obligado, se endeuda fácilmente, añadiendo la deuda a sus escasos medios de vida, y el miedo de perder su única seguridad, su parcela de tierra. La psicología del campesino es frecuentemente marcada por la incertidumbre cuyos orígenes se vinculan a los despojos de las tierras comunales y a la apropiación de las tierras cercanas a los latifundios, valorizadas por el trabajo campesino y no raramente

"...al clima artificial de incertidumbre e inseguridad entre el campesinado creado por los terratenientes".

La conducta del campesino lo hace frecuentemente objeto de risa para los habitantes de las ciudades y de curiosidad científica para los estudiosos de la sociedad humana: pero ella no es sino el resultado histórico de su forma de producción y de sus relaciones de producción.

Con frecuencia se puede verificar una falta de correspondencia entre las acciones y valores individuales y los intereses objetivos de la clase a la que pertenecen. Ello no es privativo solamente de los campesinos. Tal incorrespondencia nos permite inferir que la psicología del individuo puede no estar en consonancia con aquellos intereses, dándose un desfase entre intereses de clase y psicología.

Tal hecho es atribuible al carácter de la ideología social y al rol que ésta juega en la manutención de la sociedad y en la reproducción de las relaciones de producción dominante.

El conjunto de representaciones, valores y creencias que conforman la ideología dominante de una sociedad determinada, responde con cierta precisión a los intereses de la clase

dominante de esta sociedad, más que a los intereses de las demás clases. El papel de la ideología es precisamente legitimar el orden social vigente, naturalizando las relaciones de producción y su carácter, para así asegurar que tales relaciones se reproduzcan.

Es de ahí que le viene al conjunto ideológico un matiz netamente contradictorio: por un lado la ideología dominante guarda estrecha correspondencia con los intereses de la clase dominante (ella es verdadera para esta clase); pero al generalizarse a toda la sociedad y sobre todo al ser naturalizada, dada la esencia antagónica de las relaciones de producción, ella se vuelve falsa, al no corresponder a los intereses de la clase explotada que son antagónicos con los de la clase dominante. En el caso de la sociedad de clases -y la sociedad capitalista es una de ellas- la ideología dominante niega la existencia de la explotación y llega a negar incluso la misma existencia de clases antagónicas. Cuando se acepta la existencia de la explotación se le considera como un hecho ocasional, atribuible a los actores y no como un hecho esencial a las relaciones de producción. Es así que la diferencia social se debe principalmente a características personales (mayor o menor grado de inteligencia, agresividad, espíritu empresarial), al destino, o a la acción de una providencia que así dispuso las Cosas.

La ideología dominante en una sociedad no sólo existe como conjunto social objetivo; ella se encuentra en una sociedad no sólo por la clase que la genera sino también por todas las clases. La socialización de los individuos en una sociedad, dentro de la cual la educación formal ejecuta una parte importante, es el proceso social que tiene como función principal la difusión, y hasta la imposición de la ideología a todo el cuerpo social. En este proceso hay una gran cantidad de agencias que participan: la familia, la escuela, la iglesia, los grupos de amigos, las empresas, los medios de comunicación, etc. En este proceso se constituye la personalidad y psicología de los individuos.

Obsérvese como el enmascaramiento de la realidad social y sobre todo del carácter explotador de las relaciones de producción en una sociedad de clases, contribuye para que ellas permanezcan a un nivel no consciente: aunque sus efectos sean resentidos por los miembros de las clases explotadas, frecuentemente su carácter real y necesario, permanece disfrazado.

Todo lo anterior nos lleva a hacer hincapié en la importancia de las relaciones de trabajo en la formación de la psicología del campesino. Desde muy temprano, aun en su primera infancia, el niño campesino es integrado efectivamente al mundo de la producción y del trabajo. El trabajo productivo juega un papel fundamental en su proceso de socialización-educación conjuntamente con la unidad familiar campesina, que se encuentra a él indisolublemente ligada. Para el niño-campesino la escuela raramente asume un papel prioritario, puesto que a ella llega tarde, y casi siempre permanece poco en ella; además la escuela por sus deficiencias poco puede influir en el desarrollo de su personalidad y psicología. Lo mismo se podría decir de otras agencias que en la ciudad adquieren importancia socializante, como son los clubes, grupos de amigos, la televisión.

Para el campesino la complejidad y ambigüedad de sus relaciones de producción son factores que contribuyen a opacar la percepción de ellas, facilitando la acción mistificadora de la ideología dominante. Como lo hemos anotado arriba, el hecho de que una fracción importante del campesinado sea propietaria de escasos medios de producción, facilita su identifica-

ción con la clase prioritaria. Por otro lado, al no hallarse en una relación antagónica directa con ninguna otra clase que la explote directamente en su proceso de trabajo, dificulta la percepción de su explotación. El intermediario es quien más fácilmente es sentido como explotador. El campesino propietario frecuentemente alquila mano de obra no-familiar; este hecho objetivo dificulta también su identificación con la clase trabajadora.

De ahí el carácter conservador de la psicología campesina, su fuerte individualismo y su desconfianza por la acción colectiva. Este carácter ha sido reconocido por muchos estudiosos del campesinado, pero su explicación se encuentra justamente en su posición en la producción y en las relaciones de producción en que está inmerso.

Desarrollo del proceso de aprendizaje del campesino adulto.

Entre los procesos de aprendizaje del niño y del adulto existen continuidades y discontinuidades, semejanzas y diferencias. En el presente acápite trataremos de ver algunos de los más importantes aspectos del problema, sin ninguna pretensión de tratarlos exhaustivamente.

La continuidad fundamental del proceso de educación-aprendizaje de niños y adultos se encuentra en el hecho de que tanto el niño como el adulto tienen en la actividad práctica material la base del aprendizaje y por lo tanto de la adquisición de conocimientos: la adquisición de conocimientos: la adquisición del conocimiento parece ir siempre de la actividad material hasta las formas más abstractas de conocimiento, de ahí retornando para de nuevo orientar la actividad práctica. La categoría fundamental del aprendizaje y del proceso de conocimiento es la actividad material práctica. Esto no sólo es válido para el aprendizaje de habilidades físicas, sino también mentales. Según Piaget, no parece existir ninguna categoría, que no tenga su génesis en esta actividad práctica material.

En consecuencia, tanto para la especie como para los individuos humanos, desde la infancia hasta la muerte, el proceso de conocimiento y la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades, tiene en la actividad práctica su categoría primordial. Olvidar esto para los adultos y pretender que el conocimiento se puede producir internamente in abstracto es excluir una característica esencial del proceso de conocimiento humano.

Ahora bien, una vez admitida la unidad y la continuidad del proceso de conocimiento en el niño y en el adulto, es necesario analizar las diferencias para no caer en errores que pueden invalidar las acciones educativas.

a - Las formas de la memoria y los procesos de memorización.

La memorización, es decir, el proceso de acumulación de nuevos elementos de conocimiento en la mente, los que son efectivamente recordados y utilizados en la conducción de actividades prácticas, pierde para los adultos la importancia que tiene para el niño. No se quiere absolutamente decir que no tenga importancia: recordar siempre es indispensable, el aprendizaje no tiene efectos prácticos. Pero la capacidad de retención en la memoria, en su aspecto físico biológico, disminuye en la medida en que los años avanzan. Los mayores que recuerdan con facilidad y con detalles lo que han aprendido como jóvenes, tienen una progresiva dificultad de recordar cosas nuevas. La memoria, pues, se atenúa con los años.

Además, en el adulto la memoria se vuelve más especializada y selectiva. El adulto retiene con mucha más facilidad lo que le interesa, es decir el conocimiento que tiene para él un significado práctico o emocional. Hay inclusive evidencias de que el adulto aprende con mayor rapidez que el niño, en la gran cantidad de informaciones que le alcanzan diariamente, lo que para él tiene valor práctico.

La razón de ello es que quizás el hecho de que el adulto valora mucho más la comprensión de fenómenos y procesos, que la pura y simple retención en la memoria. Tal comprensión se refiere principalmente a la capacidad de unir, integrar en conjuntos más amplios elementos que están en apariencia aislados o sueltos. La memorización del adulto discierne la información y al integrarla, la retiene más rápidamente. De aquí que la explicación de los fenómenos, y las relaciones de causa-efecto asumen una mayor importancia, precisamente por que son aquellos elementos del conocimiento que permiten poner en relación esos elementos sueltos o dispares.

En síntesis, para el adulto no es tan importante conocer cosas nuevas sueltas, como sistematizar su conocimiento e integrar en conjuntos más armónicos y más totalizantes los elementos nuevos que, basados en esta premisa, se puede afirmar que la base del proceso de aprendizaje para un adulto, es su experiencia personal. Y no sólo sus experiencias personales, consideradas general y abstractamente, sino la experiencia personal de las condiciones concretas de su existencia. De esta base real nace y se consolida su interés para conocer, su voluntad para hacer el esfuerzo necesario para aprender, pues es precisamente explicando e integrando esta experiencia concreta que el adulto extrae un conocimiento útil en la orientación de su actividad práctica.

Al integrarse a una experiencia existencial y a condiciones concretas, para cuya comprensión y transformación él contribuye, el conocimiento nuevo reviste para el adulto un significado práctico. Este es el sentido de la afirmación tantas veces hecha, cuando se trata de educación de adultos: "Todo proceso de educación de adultos debe empezar en su realidad concreta". Mediante una comprensión mejorada de su vida y de las posibilidades de transformar las condiciones concretas de su existencia el adulto se motiva e interesa por el conocimiento: su memoria pasa a actuar selectivamente, permitiendo que el conocimiento adquiere una fuerza que dinamiza la acción.

Es dable concluir, por lo tanto, que el proceso de aprendizaje del adulto no obedece ya al ritmo y criterios que determinan el aprendizaje del niño, aunque en ambos la actividad práctica continúe como la base misma del proceso. En el niño el proceso se caracteriza por la simple adquisición de conocimientos nuevos, no confrontables con una vivencia acumulada, pasando la memoria a ser fundamental. En el adulto el proceso se define por la comprensión y la explicación de su propia vivencia concreta, integrando nuevos conocimientos sólo en la medida en que permiten una mejor comprensión de las cosas y no por su valor intrínseco pero abstracto para él. Para poder ser verdaderamente práctico el conocimiento tiene que ser pragmático.

b - Formas y procesos de pensamiento en adulto.

Nos parece evidente que la experiencia personal concreta influye fuertemente en la forma de pensar del adulto y la manera según la cual él adquiere nuevos conocimientos.

Para aquellos adultos que se encuentran directamente vinculados a un proceso productivo, en cuanto trabajadores materiales directos, el proceso de trabajo material va constituyendo y afirmando una forma de pensamiento que se vuelve cada vez más concreta. Este es precisamente el caso de los adultos campesinos que son los que nos conciernen en este trabajo.

Para decirlo con más precisión, los individuos o grupos sociales cuyas condiciones concretas de existencia se hallan estrechamente asociadas con el trabajo productivo material, desarrollan una forma de pensamiento muy concreta, con escaso desarrollo en formas de pensamiento abstracto.

El pensamiento concreto se estructura a partir de la formulación y utilización de proposiciones particulares y sobre todo singulares. La lógica utilizada por lo tanto se basa en este tipo de proposiciones. Los razonamientos (raciocinios) también son formulados de forma similar lo que en lógica formal puede carecer de validez. En esta última el razonamiento utiliza como base de su estructuración las proposiciones universales. De ahí la gran dificultad de comprender el pensamiento concreto por parte de aquellos que están habituados a razonar a partir de proposiciones universales a particulares.

Pero atención. Aunque el razonamiento concreto se aleje formalmente de los procesos de generalización, y no utilice proposiciones generales y universales, aunque carezca de la formalización que tiene el pensamiento de los adultos que han recibido una formación en los moldes humanísticos tradicionales no por eso es menos real o menos válido para la acción. En este caso, se hace necesario descubrir, bajo la forma aparentemente no-lógica del pensamiento concreto, las generalizaciones y las proposiciones universales implícitas y no verbalizadas. Una vez realizado este proceso de descubrimiento y de generalización, es posible descubrir toda la riqueza del razonamiento y del pensamiento concreto, y su validez práctica y existencial.

Los programas educativos para adultos, sobre todo los que están orientados hacia los grupos sociales a los cuales nos referimos arriba no pueden ignorar estas características de la estructura lógica del pensamiento concreto. De ahí la importancia de desarrollar una pedagogía para lo abstracto de lo simple para lo complejo, de lo material para lo ideal, de lo singular o particular para lo universal, de lo conocido para lo desconocido, de lo práctico para lo teórico, de la acción para la reflexión. Y nunca partir de esquemas preconcebidos abstractos para interpretar la realidad social concreta y existencial.

c- La motivación como condición necesaria para el aprendizaje del adulto.

Todo aprendizaje requiere esfuerzo y gasto de energía. Cuando este aprendizaje está acompañado de una exigencia de abstracción para quien vive inmerso en el mundo de lo concreto y del trabajo productivo mayor es ese esfuerzo.

El aprendizaje del niño se puede apoyar principalmente en la memorización, su capacidad relativa fresca aunque ésta no sea tampoco la mejor forma para el niño. Además la educación del niño, en nuestras sociedades, se da a través de una relación de autoridad entre el educador y el educando. Aquél puede imponer sus contenidos programáticos al educando porque la sociedad le otorgó un papel autoritario, dotándolo de las sanciones necesarias

para que esta relación vertical sea efectiva y eficaz.

Ninguna de las dos condiciones anteriores se cumple para el adulto. Ya vimos que la memorización no es el proceso esencial en su aprendizaje ni el educador de adultos se puede valer de un papel impositivo para obligar al adulto a aprender. Por ello la importancia de la motivación que es la que impulsa al adulto a hacer esfuerzo para adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

Por nuestra experiencia parece válido afirmar que el adulto no se motiva para aprender sino cuando ve que el conocimiento o comprensión nuevas le son útiles para transformar las condiciones concretas de su existencia, es decir, para mejorar su vida. De aquí la necesidad de la educación de estar conectada de modo inmediato con su realidad existencias productiva. Ello supondrá evidentemente que esa realidad existencial sea analizada dentro del proceso educativo, para enriquecerlo y mantenerlo a niveles altos de motivación. La metodología de educación deberá por consiguiente tomar en cuenta este factor.

d - La preservación de la auto-imagen en el proceso educativo.

para todo individuo adulto es importante su auto-imagen, es decir, la manera como él se ve a sí mismo frente a la sociedad. Parte importante de la auto-imagen son los papeles que el adulto cumple en la sociedad, el valor de las actividades económico-productivas que realiza, la valoración de su trabajo y la acumulación de experiencias existenciales.

El proceso educativo debe tomar en cuenta la auto-imagen, preservarla y principalmente mejorar esta imagen de sí mismo (autoconciencia). Nunca debe desmejorar tal imagen. Muchos adultos se desmotivan y abandonan los programas educativos, porque éstos no han tomado en la debida cuenta este factor. Las actividades educativas deben alejarse en lo posible de lo que es la educación de niños: hasta los locales donde se imparte una enseñanza conviene que no sean los mismos donde los niños aprenden. Los contenidos de la enseñanza deben ser simples y directos, pero no infantiles. No hay que olvidar que el adulto ocupa un lugar en la sociedad, en la producción y en el trabajo, en la vida sociocultural de su grupo y comunidad. Todo esto trae consigo expectativas de roles y comportamientos que son de adultos y no de niños. Cualquier acción educativa que olvide estas funciones sociales del adulto puede estar condenada al fracaso.

Algunas Premisas de la Educación de Adultos Campesinos.

Este acápite será dedicado a exponer un conjunto de proposiciones, referentes a la educación de adultos campesinos, a las cuales llamamos premisas. Por ello no queremos decir que estén fuera de toda discusión y análisis, sino que no serán discutidas en el contexto del trabajo. Además sirven como base práctica, orientadoras de la acción educativa. Históricamente, tales proposiciones resultan de experiencias concretas, que se fueron estructurando a partir de su coherencia teórica.

a. Analfabetismo e ignorancia.

La palabra analfabeto está casi siempre acompañada de connotaciones peyorativas, tales como ignorante, bruto o infantil. Por no saber leer y escribir el adulto es considerado como un niño que aún no ingresó a la escuela.

Es un hecho sabido que en una sociedad letrada, ser analfabeto no va sin múltiples consecuencias. En lo económico, contribuye a la marginación y sobre-explotación del analfabeto; en lo político, a la negación o por lo menos a la disminución de sus derechos políticos; en lo psico-social produce efectos negativos sobre su auto-estima. El analfabetismo, en síntesis, produce consecuencias negativas, pero éstas no deben ser confundidas con el concepto mismo. Analfabeto quiere decir: persona que no sabe leer y escribir. Por los papeles que ocupa en la sociedad de donde se origina, por la experiencia existencial que acumuló, el analfabeto no puede ser concebido como un ignorante.

b. La realidad como punto de partida para el proceso educativo del adulto.

Anteriormente se llamó la atención sobre la necesidad de vincular la educación de adultos a su realidad objetiva, es decir, a las condiciones concretas de su existencia. Es casi lugar común en los textos educativos referentes a los adultos, la alusión a esta relación necesaria. Por efecto de la ideología, y como resultado de su inserción en una estructura productiva determinada, la realidad objetiva es vista frecuentemente por el campesino adulto, de una manera focal y estática. Las relaciones que determinan esta realidad y le dan sentido coherencia frecuentemente le escapan. El proceso educativo deberá insertar esta visión en conjunto de factores más amplios, lo cuales, a través de las condiciones que los contribuyen determinan la dinámica de lo real. La dinámica social, que se origina en el carácter contradictorio de los procesos sociales, es uno de los aspectos de la sociedad que más se encuentran disfrazados ideológicamente. De ahí se originan las actitudes fatalistas y pasivas atribuidas a los campesinos.

La acción educativa deberá proceder de lo concreto analizándolo en sus múltiples componentes y relaciones contradictorias, hasta llegar a la generalización y a la abstracción; ella comienza en los aspectos que son percibidos procediendo por interrelación hasta aquello que no se halla presente en la conciencia. La toma de conciencia como proceso deberá seguir el mismo camino pedagógico, para lograrse una reestructuración y una redinamización de la conciencia.

No basta por lo tanto, como pretenden algunas corrientes funcionalistas, que los contenidos estén de alguna manera impregnados de palabras y símbolos conocidos: ésta es una condición necesaria, pero no suficiente para que se dé una toma de conciencia. Si los contenidos de lo real son estáticos, si no son tomados en sus aspectos contradictorios, si no se produce un esfuerzo crítico de comprensión de la dinámica real, el proceso no se desarrolla, y la realidad no se constituye en elemento esencial del proceso educativo.

Participación en el proceso educativo.

Participar en su propia educación, no es una concesión que se hace al campesino adulto: es una condición necesaria para el éxito del proceso educativo. Sin esta participación, entendida como un derecho y como condición necesaria, la motivación no se produce, ya que el proceso asume un carácter impositivo y desde afuera. Ahora bien, participar para nosotros no significa solamente que los campesinos tomen parte o apoyen un programa institucional de educación de adultos, y se incorporen a las tareas que éste formula. Sin excluirlo, participación campesina significa asumir y controlar aquello que de derecho es suyo. La educación es principalmente una tarea del educando adulto, y debe por ello asumir el carácter de una acción-proceso conjunto entre campesinos y educadores, durante la cual estos últimos hacen suya la problemática educativa campesina, asumen los intereses de los campesinos, para transformar su realidad, a través de un proceso educativo.

Educación Y transformación de lo real

Demasiado frecuente es la concepción estática de la educación, entendida como transferencia de conocimientos, habilidades y destrezas. La educación la entendemos como tarea teórico-práctica. No puede ser entendida simplemente como una acción a nivel meramente ideológico, o como aprendizaje de conocimientos, sino como acción de transformación de la realidad, en sus múltiples aspectos problemáticos de las condiciones concretas de existencia. Ello supone por cierto la posibilidad y el esfuerzo de cambiar también la sociedad en su conjunto y como ya se señaló antes en el concepto de desarrollo de las relaciones de producción dominantes.

El proceso educativo exige por cierto el cambio de las percepciones ideológicas, que contribuyen a la manutención y reproducción de aquellas relaciones.

El Diálogo en Educación

Por diálogo educativo no entendemos simplemente una conversación o intercambio de contenidos: él implica la realidad social a transformarse. La realidad histórica y determinada se vuelve el medio que suelda educador-educando en una relación horizontal: la educación supone entonces una toma de conciencia y una lucha para transformar la realidad histórica que condiciona el proceso de desarrollo. La lucha organizada es parte importante del diálogo educativo, factor decisivo en la transformación de la conciencia y en la transformación de las condiciones concretas de la existencia de los sujetos de la educación.

Los procesos de entrenamiento y capacitación deben dejar de ser simplemente aprendizaje de nuevos conocimientos en el área de la tecnología agrícola. Para transformarse en acción educativa deben revestir un carácter práctico: proporcionar instrumentos para la transformación de la realidad no solamente entendido, como habilidades y destrezas físicas, sino también de tipo intelectual. Estos instrumentos se refieren no solamente a los objetos físico-biológicos (plantas, animales instrumentos de trabajo) sino también a lo socioeconómico, como son su propia historia, las relaciones de producción dominantes, la organización política e institucional. Ese instrumental teórico tiene valor práctico. como elemento transformador de las percepciones ideologizadas y motivador de la acción.

Hacia una metodología de la acción educativa

Si el punto de partida del proceso educativo es la realidad concreta, todo programa educativo deberá empezar en la investigación conjunta de la realidad de los educandos. Esta investigación participativa no debe quedarse a un nivel meramente descriptivo de los problemas; debe llegar al análisis de la problemática, con su constelación de factores determinantes. Por otro lado, la investigación debe revelar el grado de percepción de los educandos sobre su realidad. Al hablar de investigación nos estamos refiriendo a una acción conjunta, es decir, a un tipo de investigación participativa, que representa el comienzo de una autoinvestigación. Este proceso de cuestionamiento, que envuelve tanto educandos como educadores, es en sí mismo educación: la realidad social como objeto es redescubierta y este hecho ya produce una transformación de la percepción, mediante la constatación de las posibilidades de acción transformadora de la realidad.

Como hemos señalado, el elemento esencial de la realidad social es el proceso de producción material en el cual los objetos naturales y/o producidos por el hombre son enfrentados por los hombres en relación, constituyéndose en este enfrentamiento lo que llamamos sociedad. Todo proceso educativo debe de una manera o de otra insertarse, integrarse a este proceso esencial, para facilitar su estudio y permitir las acciones que los hombres han de realizar para asumir su control y conducción.

Para poder también insertarse en este proceso social el educador debe participar tanto en la vida sociocultural del educando como en su actividad productiva material, el trabajo. Esta participación se hace no por un deseo emocional de identificación sino por una necesidad metodológica.

Los contenidos educacionales así como los formatos específicos mediante los cuales se establecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje, se determinarán a partir de la problemática real y de la percepción de los educandos, revelados en la fase investigativa del proceso. De lo contrario permanecerán desconectados de la realidad concreta sin contribuir a la lucha transformadora que caracteriza el proceso educativo.

Arriba se habló de la percepción de los educandos sobre su problemática real. La captación de tal percepción es sumamente importante pues el proceso educativo en una primera instancia, tiene como objetivo la transformación de tal percepción. Ahora bien, el nivel y el grado de percepción de la problemática se vuelve el punto de donde pedagógicamente se inicia el proceso educativo; el conocimiento sólo podrá evolucionar partiendo precisamente de este punto inicial: de lo que ellos saben, de lo que perciben, hacia un conocimiento nuevo, que revele en su complejidad el objeto social y permita su transformación.

Partir de la percepción permite unir más estrechamente el proceso educativo a la realidad social, tomando en cuenta el nivel en que se encuentra la conciencia.

El paso metodológico siguiente es la transformación de la problemática real en temática educacional y este paso consiste en ligar los contenidos de los procesos reales al nivel y grado de percepción y conocimiento que los educandos tienen de esta realidad. A esta fase

del proceso se puede aplicar las premisas y principios pedagógicos anteriormente señalados (andragogía).

La temática educacional debe permitir profundizar el conocimiento de lo real, enriqueciéndolo con el análisis de los factores causales determinantes y facilitando la ampliación cualitativa de la conciencia del campesino en contextos más amplios. Esto responde a la necesidad de comprensión que se señaló como factor fundamental en el proceso de aprendizaje del adulto. Por otro lado al analizar la problemática se revela la posibilidad de diferentes alternativas de acción, dado el carácter dinámico-contradictorio del análisis. Ello toma en debida cuenta la necesidad de motivación del grupo para la acción.

Rol de la organización, en el proceso educativo.

Es muy común escuchar decir hoy que la organización campesina es necesaria para el desarrollo rural.

Se hace necesario señalar aunque esté implícito en lo antes dicho que por organización campesina entendemos la organización de la clase campesina: su objetivo básico y prioritario es defender los intereses de la clase campesina, los cuales por su naturaleza están en oposición con los intereses de la clase prioritaria quien mediante sus varias fracciones explota a los campesinos. Toda organización de clase tiene un sentido político; ella busca cambiar las relaciones de poder vigentes en una sociedad y controladas por la clase propietaria dominante. Si entendemos el desarrollo rural como un cambio profundo en las relaciones de producción dominantes, es evidente que entendemos la organización campesina como una fuerza que busca precisamente cambiar estas relaciones.

Por todo lo anterior, podemos concluir que el proceso educativo que busca la transformación de la realidad social, tiene que contribuir a la organización de la clase campesina al mismo tiempo que se apoya en ella para lograr vigencia histórica. Contribuye en la medida en que revela la realidad social, desnuda los intereses objetivos de las clases sociales y sus antagonismos, entrega a los campesinos los instrumentos intelectuales que les permitirán instrumentar su lucha liberadora. Se apoya en la organización puesto que la educación no es un proceso individualizado para el progreso y desarrollo del individuo sino un proceso social en que clases sociales con intereses no antagónicos suman fuerzas para la transformación de una sociedad históricamente determinada.

En todo este proceso es importante el papel que juegan en cualquier comunidad humana (grupos con intereses comunes, entiéndase) los grupos sociales. Es a nivel del grupo humano, (primario o secundario, expresivo e instrumental), como primera matriz de interacción social, que se pueden dar los cambios iniciales, en la percepción como en la acción. Los grupos son el lugar más inmediato del diálogo educativo. Ellos facilitan, mediante la interacción de percepciones, a los miembros la ocasión de transformar su percepción y enriquecer sus conocimientos.

Pero los grupos son también la matriz de liderazgo instrumental, orientado hacia la solución de problemas. Son el elemento de control social que lleva a sus miembros al cambio; en esta última función el grupo ejerce sobre sus líderes un control permanente para que sobrepasen

sus funciones alejándose de los intereses del grupo en beneficio propio. En síntesis, se puede decir que en el proceso educativo, los grupos en situación dialógica y en la acción transformadora, son los verdaderos educadores de sus miembros.

EDUCACION DE ADULTOS COMO FACTOR DEL DESARROLLO RURAL

Hasta el momento intentamos conceptualizar los elementos que son parte del tema que se asignó: Desarrollo Rural, Desarrollo Rural Integrado, Educación de Adultos. De ahora en adelante, veamos con base en lo expuesto cómo estos elementos entran en relación.

El hecho de intentar una revisión de los conceptos anteriores tiene como objetivo, permitir tal relación de no ser así habría tal incompatibilidad que sólo nos quedaría la alternativa de concluir el tema antes aún de tratarlo.

Una advertencia inicial se hace necesaria: lo que se plantea a partir de ahora dependerá de los espacios políticos de cada país latinoamericano. Para algunos de ellos puede parecer utópico el planteo, para otros insuficiente. Sin embargo, resaltamos que las afirmaciones hechas se basan en experiencias muy concretas, de orden personal e institucional las cuales no podemos sino mencionar en esta exposición. Los países en los cuales se dieron estas experiencias fueron Colombia, Perú, Ecuador, Venezuela, República Dominicana, Haití y Brasil. Todas ellas tuvieron lugar con adultos del sector rural, principalmente campesinos o indígenas. Algunas fueron de corta duración, otras más extensas y unas pocas aún perduran. Como se puede apreciar por el período 1969 a 1979, en el cual se realizaron, los espacios políticos fueron también variados.

A pesar de su ideología conservadora intrínseca ¿Pueden los programas de Desarrollo Rural Integrado permitir concepciones innovadoras y hasta cierto punto no convencionales de educación de adultos? ¿Pueden programas de Desarrollo Rural, financiados directamente por la estructura capitalista, permitir un componente educativo que en sí trae la semilla de la transformación de la sociedad actual? Estas preguntas tienen respuestas complejas sobre todo porque la realidad de América Latina es múltiple, las formaciones socioeconómicas no son uniformes, las fuerzas sociales de cambio tienen diversificados matices y el proceso de desarrollo capitalista no es igual en todos los países. Una respuesta categórica no es por lo tanto posible, ni aceptable. Sólo las condiciones históricas concretas con sus constelaciones de factores, pueden permitir una respuesta de orden práctico. Esa es también la conclusión a la que llegamos después de una década de trabajo en el campo de la educación de adultos del sector rural.

Sin duda alguna, el trabajo con instituciones oficiales no facilita la adopción de una óptica educativa liberadora que busque la transformación de una sociedad desde sus cimientos. Ello también es una conclusión con la que concordamos, por experiencia personal. Sin embargo, dentro de las limitaciones que impone el trabajo con las instituciones oficiales, hay siempre un espacio de acción posible, que es importante aprovechar si se toman en cuenta otros condicionantes históricos a que nos hemos referido arriba, los recursos materiales disponibles, la cobertura institucional y el aprovechamiento de situaciones coyunturales, puede permitir a nivel estratégico y táctico, encaminar los programas en aquel sentido liberador transformador. Hay más; el propio sistema necesita de medios para su desarrollo. Este pro-

ceso de desarrollo genera también sus contradicciones que son las que dan paso a situaciones nuevas y en última instancia a la transformación o ruptura del sistema. El "aggiornamento" del sistema capitalista incluye también elementos positivos que es necesario cultivar, como semillas tiernas de un cambio mucho más amplio.

Por otro lado tampoco hay que pecar de ingenuos creyendo que la educación puede ser el factor fundamental para la transformación social. La educación se mueve principalmente en el dominio de lo ideológico aunque no se restrinja a él. Puede facilitar, mediante el cambio de la percepción, el surgimiento de otros factores mucho más importantes para el cambio, como veremos más adelante, pero por sí sola no produce el cambio estructural.

Educación y Trabajo

De todo lo que se dijo en el capítulo anterior se hace necesario resaltar importancia del trabajo productivo, sobre todo material en el proceso educativo. El trabajo es la actividad fundamental del hombre: la que le permitió transformar y controlar la naturaleza, pero también la que hizo del hombre lo que es: el homo sapiens para serlo fue antes homo faber. El trabajo es la praxis fundamental del hombre la que desarrolló su capacidad de creación, la que desarrolla también sus conocimientos.

Como vimos arriba, el trabajo productivo es la primera y la más fundamental escuela para el campesino y el trabajador del campo. A todo lo largo y lo ancho de su vida el campesino guarda en sí un valor sagrado: el campesino valoriza su trabajo, se enorgullece de él. Ahora bien, la alienación del trabajo producida por el sistema capitalista, es algo objetivo, que es independiente del sistema valorativo. El trabajo como actividad de transformación material ya no le pertenece al obrero: su resultado, el producto de su creación es enajenado y pertenece al propietario de los medios. Objetivamente pues, el trabajo pierde el valor trascendente que tuvo en el desarrollo del hombre, por la separación entre el que lo ejecuta y el producto. Siendo el campesino una clase

no-capitalista, no existe en su seno enajenación directa del trabajo; más bien el campesino es dueño del producto de su trabajo, dándose la enajenación a nivel del intercambio y no en el acto mismo de la producción. En consecuencia la valoración positiva del trabajo material es parte de la ideología campesina, como reflejo de las condiciones objetivas de su producción.

Sin embargo la educación formal y su agencia principal, la escuela, responden mucho más de cerca a las relaciones de producción del sistema capitalista, cuyo sector dinámico se encuentra en la ciudad industrial. De ahí su absoluta falta de interés por todo lo que tiene que ver con el trabajo productivo: sus contenidos no se relacionan con él, sus programas están orientados al sector urbano industrial, sus horarios de funcionamiento muestran una soberana despreocupación por las actividades productivas, la escuela suele olvidar que el trabajo, sobretodo material, existe y es la actividad principal del hombre. ¿De hecho cómo valorar ideológicamente algo que es tan menospreciable en la sociedad capitalista como es el trabajo material?

Para un desarrollo de las fuerzas productivas en cualquier sector de la sociedad, es indispensable que el hombre, elemento dinámico de este conjunto de fuerzas, adquiera los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias al manejo de instrumentos de trabajo y los ponga en uso. De ahí que el sistema capitalista puso en operación toda una batería de medios y programas para capacitar al trabajador aumentando así la productividad de su trabajo. Obsérvese que hasta el término capacitar o entrenar es seleccionado en vez de educar, reservándose lo último para la escuela. Es así que también en el sector rural se crearon los programas de capacitación de mano de obra, de extensión rural, diferenciados de la educación escolar. Pero estos programas también ignoran el trabajo como valor: son meros transmisores de conocimientos y habilidades para un aumento de la productividad de trabajador cuyo destino es vincularse al trabajo asalariado que pocos beneficios directos le traen. Ni podría ser la distinto ya que la dinámica del desarrollo capitalista se orienta hacia la transmutación de todos los campesinos en asalariados, generalizándose así las relaciones capitalistas de producción a toda la sociedad, urbana y rural.

Y esa es una de las contradicciones de los programas de desarrollo rural integrado: modernizar al campesino, integrándolo a la sociedad urbano industrial (considerada como moderna y avanzada), pero manteniéndolo como pequeño productor de alimentos y materias primas. El surgimiento de la empresa agrícola moderna y su desarrollo en el sector rural, producen sin embargo, casi necesariamente, la descomposición del campesinado, alejándolo de la propiedad de sus medios de trabajo y de su producto transformándolo en trabajador "libre".

La educación, como proceso mayor en la sociedad, debe preparar al campesino para las transformaciones que le esperan en el proceso de desarrollo capitalista. Y esta preparación se debe hacer a partir de la práctica fundamental que es el trabajo y la producción. Y los contenidos educativos no pueden referirse solamente al mejoramiento de su actividad productiva, (fuerzas productivas), sino también al conjunto de representaciones que él tiene de su sociedad, a la contestación de una visión simplista y focalista de su realidad histórico-cultural, y de las relaciones que mantiene con otros grupos sociales. Solo así los conocimientos y habilidades técnicas pueden contribuir a su integración real, a los procesos de cambio de las relaciones dominantes, es decir, a la esencia del proceso de desarrollo rural.

Ahora bien, este proceso educativo no puede limitarse a los adultos, ya que el niño campesino desde muy temprana edad se integra a las labores productivas que lo transforman en fuerza de trabajo activa. La escuela tiene que cambiar radicalmente sus métodos, contenidos, horarios, pero principalmente sus objetivos y propósitos. Tiene que dejar de ser una agencia urbana en el campo, para transformarse en una agencia del desarrollo rural como ha sido concebido en este capítulo. Para ello se hace necesario integrar todo el proceso educativo de adultos y niños en un solo: centrada sobre la realidad rural, integrada a la actividad básica de la producción, y a la vida sociocultural de la comunidad rural, la educación podría transformarse en un componente esencial del desarrollo rural, entendido como avance de las fuerzas productivas, y cambio de las relaciones de producción. Ello no implica evidentemente ignorar las características propias del proceso de aprendizaje de los niños y adultos, como se señaló arriba.

Educación y Organización

Otra característica de la educación formal en sector rural es su desvinculación con la comunidad trabajadores del campo. Como agencia de socialización, para poder asegurar una acción eficaz, la escuela debería ser parte integrante de la vida comunitaria: por múltiples razones no es así. La escuela como se dijo, es una agencia urbana en el campo, algo que fue puesto en el área agrícola, por decisión frecuentemente ajena y que responde además a los intereses de otros sectores sociales que no son campesinos.

Las comunidades campesinas se articulan principalmente alrededor de las actividades e intereses productivos y no alrededor de la educación formal. La orientación urbana de la escuela, su falta de interés por la actividad básica de la comunidad, el tipo de formación de los profesores fuertemente marcada por la ciudad, la falta de preparación del profesor rural en lo que concierne a su relación con la población rural, su abierta asociación con los dueños de la tierra, alejan la escuela de la comunidad y viceversa.

Los programas orientados a los adultos --entrenamiento o capacitación agrícola- casi siempre están asociados con otras instituciones (extensión rural, asistencia técnica, entrenamiento de mano de obra, etc.) y no con el sistema de educación formal. Hasta los programas de alfabetización -las epidémicas campañas nacionales que conocemos- poca relación tienen con la escuela rural.

Por otro lado, las comunidades de trabajadores rurales tienen frecuentemente un nivel organizativo muy bajo: la fragmentación de la tierra pulveriza la producción, debilita las acciones colectivas, cuando existen y en consecuencia inhibe la organización de los trabajadores. Cuando éstos se organizan, en muchos casos lo hacen bajo la presión de agentes extranjeros y con el engorro de la ayuda crediticia y técnica, y no porque perciban la necesidad de asociarse para defender sus intereses.

Nos encontramos pues delante de una doble problemática: la escuela aislada de la comunidad y la comunidad muy débilmente organizada alrededor de sus intereses productivos.

Si se quiere realmente el desarrollo rural hay que aceptar que la organización de los trabajadores es la fuerza principal para este desarrollo: para cualquiera de nuestros países es imposible atender a una población no sólo dispersa territorialmente, sino también no Organizada en su producción. El desarrollo rural, aunque sea un proceso objetivo tiene que reflejarse subjetivamente en la conciencia de los hombres reales: esta percepción del proceso lleva a una conciencia de la necesidad de organizarse, de crear fuerza social para llevar a cabo sistemática y planificadamente las tareas del desarrollo rural.

Ahora bien, una de las tareas principales, aunque no exclusivistas de un proceso de educación de adultos es precisamente la creación de una conciencia de la necesidad de la organización. No puede darse desarrollo rural sin organización, y tampoco se puede dar organización sin proceso educativo conscientizador: como hemos dicho antes, es justamente la integración educación-trabajo productivo que ofrece bases para un trabajo de organización de los trabajadores. El proceso educativo, así entendido, tiene como objetivo fortalecer la organización, a la vez que dar a los trabajadores los instrumentos conceptuales y tecnológicos

para su lucha en pro del desarrollo.

Integración trabajo-educación y educación para la organización constituye el binomio propio de la línea educativa que estamos propugnando. En realidad se trata de una triada de relaciones:

EDUCACION- TRABAJO- ORGANIZACION

El tercer par (trabajo-organización) a ser necesariamente incluido en la estrategia de Desarrollo Rural Integrado, nos lleva a plantear la necesidad de estimular y apoyar las formas de organización social a la producción ya existentes (ayuda mutua, mingas, coumbit mutirao, y otras) y de promover la creación de nuevas, como son las formas asociativas de producción, las cooperativas de trabajo y producción, y las empresas comunitarias campesinas.

¿Hacia una "nueva" escuela rural?

Creemos ser posible definir una estrategia educativa para los programas de Desarrollo Rural Integrado, a partir de los parámetros arriba señalados. Si se logra integrar la educación tanto escolar como no-formal, la del niño como del adulto, a los procesos productivos y al trabajo material, se tendrían los ingredientes básicos, mediante los cuales el proceso educativo pueda transformar percepciones, actitudes y valores, que afectan a los cimientos de la sociedad: sus fuerzas productivas y sus relaciones de producción. Esta integración llevará al proceso educativo a fortalecer de modo significativo los niveles de organización de la comunidad rural, asegurando así el control campesino sobre su producción y sobre los frutos de su trabajo.

Con esta perspectiva nueva, la escuela tendrá que cambiar radicalmente, En primer lugar, la escuela dejará de ser la agencia especializada únicamente en la educación de niños: la educación de adultos, con toda la riqueza de sus formas y contenidos propios, será también función de la escuela rural.

En segundo lugar, la escuela dejará de ser una agencia de la sociedad urbana para transformarse en una agencia educativa de la comunidad rural.

En tercer lugar, la escuela tendrá que cambiar sus métodos de trabajo, fundamentando su acción en la participación real de la comunidad, en todos y cada uno de los aspectos del proceso educativo: diagnóstico, Planificación, ejecución y evaluación.

Finalmente, la escuela tendrá que adecuar sus contenidos, metodologías, programas y horarios a la vida económico-productiva y sociocultural de la comunidad rural. De esta manera el proceso educativo será uno solo sirviendo a toda la población de la comunidad contribuyendo gradualmente para el fortalecimiento de su organización y para la defensa de sus intereses, y sirviendo como factor de estímulo para un proceso de desarrollo rural, autónomo y autosostenido.

Este profundo cambio de la escuela, no la transforma sin embargo en la fuerza principal de cambios sociales: lo que se afirmó sobre los límites de la educación, es válido también para

la escuela. No olvidemos que la fuerza principal del cambio se encuentra en la organización de aquellas clases, que por su posición y, por sus relaciones de producción, están realmente interesadas en la transformación de la sociedad: las clases trabajadoras del campo y de la ciudad.

Ello nos lleva a plantear, como conclusión final, que todo proceso educativo es de hecho y de derecho un proceso político. Es un proceso político, porque, querámoslo o no, se encuentra profundamente marcado por las clases sociales y por su ideología. Si es así, tiene que ver necesariamente con las estructuras de poder social y económico existentes en una sociedad. Es por ello que no existe, ni puede existir una educación neutral: o bien la educación contribuye a mantener o reproducir tales estructuras, por más injustas que ellas sean, o contribuye a despertar la conciencia de los educandos y educadores para sus intereses objetivos, favoreciendo la organización de las clases, en la búsqueda de un cambio de estructuras y de una sociedad nueva.

EDUCACION DE ADULTOS Y COMUNICACION SOCIAL

Francisco Gutiérrez Pérez

1. CLARIFICACION DE TERMINOS 1.1. Ubicación.

1.2. Educación de adultos.

1.3. Medios de comunicación.

2. PAUTAS PARA LA UTILIZACION DE LOS MEDIOS

3. UNA METODOLOGIA DE TRABAJO

1. CLARIFICACION DE TERMINOS

1. 1. Ubicación.

Estimo que el enunciado de esta intervención debe completarse de la siguiente forma: "Educación de Adultos y Comunicación Social en países subdesarrollados". Esta ubicación es necesaria porque tanto la educación de adultos como, sobre todo, la comunicación social, revisten caracteres totalmente diferentes si tienen lugar en países pobres del tercer mundo o si se llevan a cabo en países ricos y desarrollados.

Se dice que, tanto la educación de adultos como la comunicación social, cobran sentido si están en función del desarrollo. Frente a esta triple abstracción --educación, comunicación y desarrollo-- uno se pregunta: ¿qué tipo de educación, de comunicación y desarrollo? ¿y desarrollo para quién? Tengo profundamente grabado el siguiente pensamiento del Dr., Pablo Latapí: "Somos países pobres no por retraso sino como condición necesaria para que otros países sean ricos". Si el desarrollo de nuestros países latinoamericanos no está en función de la satisfacción de las necesidades humanas básicas de sus habitantes, sino en función de las exigencias de la producción de potencias extranjeras, es claro que no podremos seguir estudiando la educación ni la comunicación en abstracto. Es imprescindible aclarar el acto educativo, más tratándose de educación de adultos, dado que los adultos son sujetos en plena producción, con muchísima frecuencia explotados en su trabajo productivo y expresamente negada su participación social. La educación de adultos mucho más que la de los niños y adolescentes, no puede, quedar reducida a un hecho aislado de las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales de unos países un países en dependencia. Es ésta una premisa sustancial, indispensable para que nuestro diálogo pueda ser inteligible. Sería peligroso que en un Seminario Latinoamericano, patrocinado por importantes Organismos Continentales, oficializáramos, sancionándolo en un documento, un programa con el que sólo nos podemos comprometer verbalmente y que como consecuencia necesaria, vendría a reforzar la ideología existente tanto en educación como en comunicación social,

Estimo que es importante que no perdamos la visión de conjunto por jugar a especialistas en una reunión internacional como ésta. He denunciado con insistencia el hecho de que los problemas educativos no son de índole técnicopedagógica, sino que son ante todo problemas de índole político.

A este respecto señala Enrique Dussel: "Los grupos oprimidos, como oprimidos, son partes disfuncionales de la estructura de la totalidad política. Son partes que deben cumplir con trabajos que los alienan, que les impiden satisfacer las necesidades que el mismo sistema reproduce en ellos. Estas partes explotadas e insatisfechas anhelan por ello un nuevo sistema". Es decir, anhelan un sistema político en el que las relaciones a nivel interno y externo no sean relaciones de explotación. Sólo en un sistema así se podrán ofrecer programas de educación y de comunicación que no contribuyan a la explotación y alienación.

Todo sistema de educación de adultos y de comunicación social que no tenga como objetivo prioritario esta "subversión del orden existente", está en función de la explotación que ese orden implica y en consecuencia se niega a sí mismo, porque pone la educación al servicio de la explotación y del mantenimiento del status quo. La educación y la comunicación social sólo podrán recobrar su sentido y ubicación cuando alcancen su verdadera y real dimensión política. No debe perderse de vista que la dominación cultural es consecuencia de la dominación política y económica. El discurso educativo tiene que ser analizado como un elemento dependiente e íntimamente relacionado con los restantes elementos de la estructura social.

"Sí nuestras relaciones de producción configuradas desde fuera imponen incentivos, condicionan conductas y afianzan valores sociales congruentes con la dependencia ¿puede la educación intentar siquiera generar una cultura de liberación?". Les resulta imposible a los responsables de nuestros sistemas educativos, promover una cultura contraria a la cultura de dominación a la que socio-económica y políticamente estamos sometidos.

Tal vez, sea necesario también, como premisa de ubicación, referirnos brevemente a lo que Castilla del Pino llama la "incomunicación como el rasgo más sobresaliente de los modos de relación usuales en nuestra sociedad". Es realmente contradictorio que en una sociedad saturada de medios de comunicación, el hombre común, el sujeto de nuestros programas de educación de adultos, no pueda expresarse. Forma parte de la sociedad silenciosa integrada, como dice Paulo Freire, por aquellos que no pueden pronunciar su palabra, o por "los que nunca opinan" como los llama Francisco Candel. Esta realidad trae como consecuencia la necesidad de fundamentar todo programa de educación de adultos en la expresión personal y grupal. Es esta una condición sine qua non.

En los modos de relación social hay grupos a quienes se les permite hablar y que en consecuencia disponen de medios adecuados para ello, y hay otros -la mayoría- a quienes se les obliga al silencio. Son los mismos oprimidos de la economía y de la política.

Vivimos en un mundo de comunicación aparente, de comunicación no efectuada, de comunicación falsa; una sociedad alienada, en la que las mayorías, imposibilitadas e incapaces de comunicarse, quedan reducidas a meros objetos receptores de mensajes alienantes, perdiendo la intersubjetividad y en consecuencia toda posibilidad educativa. Pretender utilizar los medios de la comunicación colectiva, tal cual se dan en esta sociedad de consumo,

equivale a considerar el proceso de comunicación como algo totalmente independiente del sistema social.

La cultura de masas- no sólo no favorece nuevas formas de educación y comunicación "sino que además es fundamentalmente manipuladora perpetrando la soledad ratificada del individuo aislado frente a la generalidad administrada".

1.2. Educación de adultos.

Corremos el riesgo de que los programas de educación de adultos vengán a repetir los mismos esquemas educativos que estamos aplicando a nivel primario, secundario y universitario. Oficializar e institucionalizar muchos de los actuales programas de educación, equivale a paralizar su dinamismo y creatividad.

No podemos ni debemos tratar a los adultos del tercer mundo como a los adultos de los países desarrollados. Este es otro escollo fundamental a evitar con el mayor cuidado. Desgraciadamente seguimos dependientes y condicionados en muchas de nuestras experiencias educativas tanto a la financiación como a los criterios, valores y sistemas de organismos e instituciones internacionales con una maquinaria burocrática tremendamente pesada e improductiva.

Es más, nuestra primera acción tiene que consistir en revisar a fondo y con criterios autóctonos, los diferentes programas de educación de adultos existentes en América Latina, dado que muchos de ellos se reducen a una mala escolarización por más que los hayamos cobijado con términos nuevos como andragogía o antropología. Hemos peligrosamente empequeñecido la acción educativa reduciéndola a los estrechos límites de una ideología empeñada en mantener a nuestros pueblos económicamente dependientes. Al reducir el hecho educativo a lo esencialmente pedagógico y técnico, le hemos despojado de sus coordenadas políticas y sociales, únicas capaces de orientar el proceso. Por más abultados presupuestos que invirtamos en él, en modo alguno podrá producirse el más mínimo desequilibrio de la actual estructura social. Como lo apunté más arriba, me temo que esta junta internacional de notables contribuya, como lo hizo notar Ernesto Goldar "a configurar una vasta operación de despojo del lenguaje que las clases poseedoras practican y usan según el curso de sus intereses en la historia".

Todo proyecto educativo, más si es de educación de adultos, tiene que ser ante todo un proyecto político, en el que prevalezcan los fines sobre los medios y en el que no se cometa la aberración de encerrar al adulto en las cuatro paredes de la escuela, ignorando la realidad que vive.

Por eso, como proyecto histórico, debe fundamentarse en el estudio científico de su realidad, móvil que hará posible la gestación de una sociedad diferente; realidad que ha de ser interiorizada por el sujeto, para que adquiera la significación que tiene para él como hombre comprometido con la historia. Este proyecto educativo "en lugar de aspirar a reproducir los valores del orden establecido, tiene que tener como uno de sus objetivos fundamentales la toma de conciencia de las contradicciones de dicho orden, creando así lo que Lenin hubiera llamado las condiciones subjetivas de una revolución y de una liberación."

1.3. Medios de comunicación.

Los medios de comunicación masiva constituyen la más genuina expresión ideológica del sistema imperante en nuestras sociedades. Su misma composición es ideológica. El hecho de que los medios de comunicación se camuflen con falsos ropajes culturales, puede llevar al engaño de ver en ellos excelentes instrumentos de culturización y educación.

Estos medios están contaminados desde su misma interioridad, lo que dificulta tremendamente su utilización adecuada. Nunca la producción y distribución ideológica habla estado como ahora tan "íntimamente unida al proceso mismo de la producción material". Está muy en lo cierto Adorno cuando nos habla de "industria cultural", que Ludovico Silva llama "industria ideológica".

En este sentido, los medios de comunicación social constituyen "un esfuerzo constante para un condicionamiento lo más perfecto posible del consumidor a fin de salvaguardar y justificar las relaciones de explotación que tienen lugar en la estructura social". Esto hace que sea tremendamente contradictoria la utilización de los medios de comunicación masiva en programas educativos y viceversa. Tanto en su estructura como en sus contenidos, estos medios ofrecen una concepción de la sociedad y del hombre diametralmente opuesta a los objetivos que sobre la sociedad y el hombre debe proponerse todo programa de educación de adultos.

Por su sola existencia los masas-media justifican las relaciones de dependencia y las formas de explotación que afectan directamente a los sujetos del proceso educativo. "Les afecta por cuanto contribuyen poderosamente a engendrar sumisión, esclavitud inconsciente y lealtad hacia el sistema de explotación material".

Esta aceptación totalmente acrítica -que se toma como natural- producto de la secreción ideológica constante de los medios, constituye uno de los rasgos básicos del consumidor de medios de comunicación en los países subdesarrollados.

Por eso es que en la valoración de los medios de comunicación como instrumentos educativos, han de tenerse muy presente dos rasgos primordiales: su dependencia económica y su penetración ideológica. Sería pueril e ingenuo querer hacer de ellos instrumentos de educación y cultura mientras formen parte integrante de la estructura de dominación y alienación, y mientras sean manejados y alimentados desde afuera.

De lo expuesto caben dos posiciones que, aunque aparentemente contradictorias, son más bien complementarias.

A. Por ser los medios de comunicación en nuestras sociedades latinoamericanas "reflejo de las estructuras socio-económicas e instrumentos de poder y de dominación del sistema capitalista que buscan perpetuar", en modo alguno pueden ser vistos como una variable independiente. Sabemos, porque la realidad así lo demuestra, que son instrumentos de control social en manos de grupos de poder y de determinados intereses económicos nacionales e internacionales.

En consecuencia, para poder utilizarlos como medios educativos se requeriría primero que se dieran cambios estructurales para que dichos medios quedaran libres y al servicio de las mayorías. Desde luego que la solución no es tan simple como aquí se enuncia. La utilización de los medios es tan compleja y difícil como lo es lograr un sistema educativo libre y al servicio real de todas las clases sociales. Lo que sí es evidente, según los sostenedores de esta primera posición, es que sin que se produzca este cambio de estructura de manipulación de los medios, se pueda esperar de ellos algo sustancial educativamente hablando.

Conscientes con esta primera posición, cualquier programa de educación de adultos deberían conducir, como primera medida, a la organización popular en vistas a posibilitar el cambio del sistema global.

B. Evidentemente la solución antes mencionada no lograría complementarse mientras no se produzca la revolución socio-política esperada. Mientras eso no suceda de hecho los educadores deberíamos cruzarnos de brazos y eso no es posible. Hemos de emprender con los medios, lo mismo que al interior de la escuela, acciones positivas en favor del educando-consumidor a fin de hacerlo pasar de un estado de consumidor pasivo de medios de comunicación masiva a consumidor inteligente, selectivo y crítico de los medios de comunicación social.

El receptor, puede a base de una educación sistemática y adecuada lograr que la significación del mensaje deje de ser alienante para él. Es preciso dar al consumidor de los medios, los instrumentos necesarios gracias a los cuales pueda defenderse "contra la masificación y domesticación tan características de quienes consumen técnicas de comunicación en forma pasiva. Dominando la semiótica y la creatividad, el hombre reducirá las probabilidades de ser mero objeto a merced de fuerzas externas."

2. PAUTAS PARA LA UTILIZACION DE LOS MEDIOS

Ya hemos señalado que una de las más importantes responsabilidades de los medios de comunicación debería ser la promoción de la educación y la cultura en nuestros pueblos subdesarrollados. Este deseo surge espontáneo al comparar nuestras grandes necesidades educativas y el inmenso poder de dichos medios. Este mismo deseo es el que alienta el sueño utópico de los que valiéndose de complicados y sofisticados sistemas radiales y televisados, pretenden transmitir cultura o conducir programas realmente educativos. Tenemos en América Latina muchos ejemplos de este tipo, pero aún están por verse los resultados de estas inmensas inversiones. Marco Ordoñez asegura que "en el campo de la educación, el aporte actual de los medios de comunicación colectiva es de valor muy relativo".

La posición que nosotros mantenemos al respecto y a la que hemos dedicado muchos esfuerzos y varios años de investigación y experimentación, se refiere no a la posesión de los medios sino a la educación del público para una crítica razonable y para su justa apreciación y valoración.

Aún en el "caso hipotético de unos medios de comunicación libres del control de la clase opresora, no servirían para la conscientización del pueblo porque su uso es esencialmente verticalista y mecanicista. Su misma constitución obliga a la toma de decisiones y a la pro-

ducción a esferas altas, tecnificadas y lejos de la participación del pueblo". Mientras mantenemos el uso actual, su estructura y sofisticación en pro de determinados fines es evidente que no hay posibilidad de comunicación dialógica o simplemente de cualquier comunicación por simple que sea.

Precisamente hoy ha nacido la tesis de que estos medios por su misma esencia favorecen la comunicación más auténtica. Como dice Frank Gerace en su libro "La comunicación horizontal" el adelanto técnico de "los nuevos medios de comunicación hacen posible la guerrilla contra la tiranía de los medios masivos que detentan las clases dominantes. El videotape, las grabadoras y cassettes son las nuevas armas que se tiene que empuñar en la guerrilla de la comunicación dialógica".

Para clarificar el uso de los medios como adecuados instrumentos de educación debemos profundizar lo que realmente interesa que sean. Si vemos en ellos simples vehículos que transportan mensajes estaremos desvirtuando tanto la comunicación en sí misma como los medios propiamente dichos. Si reducimos la cultura a un contenido a transmitir, sí sería factible vehicular dicho contenido a través de los medios; pero si consideramos la cultura como un proceso que es preciso vivir, lógicamente la comunicación tiene que ser mucho más que simple transmisión. La comunicación como la cultura constituye un mismo y solo proceso humano y social. La cultura en modo alguno no debe ser vista estática y sincrónicamente sino creativa y dinámicamente. "Si el aprendizaje es un proceso psíquico (psicocibernético) la cultura es la contextualización y formalización social de ese proceso, su realización histórica".

El proceso de comunicación que es parte del proceso educativo y cultural no puede darse con la actual pertenencia y uso de los medios. En la comunicación, volvamos a repetirlo, no interesa tanto lo comunicado, el producto de la comunicación cuanto la comunicación en sí misma y la participación en ella de todos los que viven el proceso. Aquí habría que repetir con Robert Theobald, que una sociedad que piensa en términos de proceso es profundamente diferente de la que persigue objetivos". Una sociedad en proceso requiere que tanto la educación como la comunicación se vivan como proceso. Sólo dentro de esta valoración puede darse una comunicación efectiva.

Ha sido Jean Cloutier en su magnífica obra "La comunicación audio-scripto-visual en la hora de los self-media" el que ha dejado claramente establecido como la comunicación, que para objetivar mensajes ha estado ligada a medios concretos gracias a los últimos adelantos técnicos, ha podido pasar de la comunicación de élites y de la comunicación masiva a la interpersonal e individual. Los self-media, como él los llama, son de hecho nuevas formas de escritura con características tan especiales que hacen que su aprendizaje, uso y aplicación, sea mucho más fácil que la escritura tradicional fundamentada en el abecedario y la imprenta. Por paradójico que parezca ha sido la sofisticación tecnológica la que ha permitido el redescubrimiento y la recuperación de las sensibilidades expresivas del individuo y de los grupos colectivos sociales. Estos selfmedia por su misma esencia ponen de manifiesto la importancia de que el proceso educativo se fundamente y se lleve a cabo a través de la expresión creadora. Las diversas "graflas" modernas son esos nuevos medios de expresión que convierten al hombre en emisor y receptor al mismo tiempo, y que hacen posible que el hombre en su expresión creadora pueda sobrepasar el tiempo y el espacio con gran facilidad.

Por extensión natural estos medios tecnológicos nos han permitido recuperar otros, como el teatro, la canción, los periódicos comunitarios, los festivales populares y tantas otras formas de expresión que al hacer posible un nuevo tipo de comunicación se constituyen en el más valioso instrumento educativo. El hombre del pueblo puede expresarse y en esa misma expresión se recrea a sí mismo y se vuelve crítico incluso de las mismas técnicas sofisticadas utilizadas por las élites del poder. Y es precisamente a través de estas formas populares de expresión como se podrá luchar en forma eficiente contra los lenguajes estereotipados y monosémicos de los dueños de información masiva.

¿Quién no ha tenido oportunidad de ver en barriadas populares y entre los campesinos de diferentes regiones de nuestra América Latina experiencias muy valiosas en este sentido? Contra las dictaduras, contra los imperialismos culturales y el monopolio de los medios de información masiva, se alzan guerrillas de grupos que con una gran audacia y no menos imaginación han iniciado la reconquista del lenguaje y de la expresión populares. Son estos grupos los que están rescatando la polisemia del lenguaje para llegar a una palabra viva, no esclerotizada ni esclavizada.

La literatura "underground" y subversiva del orden establecido es cada día más abundante y significativa en la liberación de nuestros pueblos.

Un amigo de México me mostró hace unos meses un periódico popular editado por los habitantes de uno de los barrios más pobres del Distrito Federal y que realmente constituye una muestra impresionante de creatividad y audacia, al mismo tiempo que es un paso firme en la conscientización, organización y politización de los sectores populares.

La expresión que nace y se alimenta en esta dimensión de los medios de comunicación llena cuatro objetivos educacionales fundamentales:

1. En primer lugar, los medios de expresión ayudan a transformar el proceso de aprendizaje a condición de que los educadores sean capaces de poner en tela de juicio tanto los objetivos del sistema educativo tradicional como sus propias metodologías de trabajo. No existe aprendizaje propiamente dicho mientras la información que alimenta dicho proceso, se origine sólo en el docente y además en forma vertical. La verdadera comunicación que alienta el verdadero aprendizaje es de doble vía: dar y recibir. En un mundo como el nuestro la mayor parte de la información podrá y deberá ser recogida por los educandos no sólo en los medios de información: libros, revistas, cine, televisión, etc. sino de la misma realidad que les habla en mil formas y a todos sus sentidos. Esto es lo que por una y otra causa hemos venido llamando el Lenguaje Total. "Sucede con frecuencia", dice Lauro de Oliveira, "que los niños y jóvenes, en constante intenso y prolongado contacto con los medios de comunicación social están mucho mejor informados que los profesores absortos de ordinario en sus tareas profesionales". Esta sola comprobación hace posible que entre el maestro y el alumno se establezcan relaciones mucho más ricas, espontáneas y en consecuencia educativas.

Como se ha repetido en diferentes ocasiones esta nueva realidad obligará al docente a convertirse en el primer y más importante material didáctico al servicio del estudiante. El profesor ya no es hoy el "comunicador privilegiado" que pudo ser en otras épocas. Es el educando frente a tantas posibilidades de información el primer agente del proceso, agente

activo y creativo. Como asegura el mismo Lauro de Oliveira, el centro educativo del futuro será un lugar en donde por medio de adecuadas metodologías se logre la asimilación de tanta información como el estudiante puede recoger al ponerse en contacto con el mundo actual.

2. Los medios de expresión en la dimensión que aquí comentamos, privilegian la animación cultural. Para lograr este objetivo hemos de desmasificar los medios, lo mismo que es obligatorio desmasificar la educación. La educación del futuro no se llevará a cabo, como se ha pretendido hacer hasta el presente, enviando un mensaje televisado a millones de telespectadores, sino que por el contrario, deben ser utilizados esos medios de expresión al interior de pequeños grupos.

Estas agrupaciones "horizontales" de gente que tiene en común un mismo modo de vida o unos problemas comunes, está en capacidad de expresar esa realidad que les preocupa y problematizarla a través de algunos de los medios antes enumerados (teatro, periódico o comunitario, canciones, festivales populares y por qué no videotape, grabadora de cassette, cine, etc.) La función de los comunicadores, al igual que la de los educadores, no es la de transmitir su saber a los demás, sino mas bien ayudar a que los demás puedan comunicarse entre ellos, buscando las soluciones a sus problemas comunes con la fe puesta en sus propias posibilidades. (Cloutier).

3. Expresarse es participar en el proceso de aprendizaje. Como afirmamos antes una de las metas prioritarias en cualquier programa educativo tiene que ser el logro de un hombre participativo en una sociedad democrática. Este objetivo no puede lograrse si la educación no se vive como un proceso de recreación cultural. Es triste y hasta bochornoso el espectáculo -bastante común en América Latina- de humildes campesinos que después de soportar las inclemencias y fatigas de un día de trabajo, se someten a una enseñanza que en su mismo desarrollo y metodología mas bien parece encaminada a buscar la resignación y frustración de esos mendigos del saber. Se trata de una enseñanza que se da en y para la sumisión. Es enseñar el conformismo al hacerles comprobar lo difícil que resulta medrar en esta sociedad tremendamente competitiva. Es tratar por todos los medios de que reconozcan su propia debilidad y la debilidad del grupo social al que pertenecen. Es hacer viable a través de la enseñanza la lógica de que vivimos en una sociedad de oprimidos y opresores.

Si se dan estas situaciones al interior mismo del proceso educativo es porque está viciado desde su inicio. Ni la escuela ni algunos programas de educación de adultos constituyen procesos democráticos. "Nuestra democracia no tiene escuelas democráticas" escribió Gunther Nanning en un artículo sobre "la escuela como obstáculo a la democracia". Por eso aseguraba Lauro De Oliveira: "La propia escuela debe ser un modelo de democracia, dado que los conejos no generan elefantes. . ." Sólo la democracia en educación es preludeo de una sociedad democrática.

En relación con este objetivo conviene recalcar con Javier Darío Restrepo que "los programas de alfabetización y de cultura para los campesinos adultos son sistemas de domesticación que tienden a hacer del campesino un óptimo productor y un trabajador sumiso al orden establecido. Toda su capacidad de iniciativa y de trabajo se dirige a la construcción de gallineros, canchas de juego, fosos de abono, letrinas o acueductos, o a la siembra de frutales.

Los textos que llegan a sus manos, o los programas de radio y la TV forman un sólido conjunto de enseñanzas neutras y funcionales -Con algún matiz de confesionalismo en algunos casos- que dan por supuesta la incapacidad del campesino para valerse por sí mismo". En educación de adultos sólo podrá hablarse de inversión educativa cuando el programa logre capacitarlos para que "tomen conciencia de su realidad, de sus problemas, de sus propias capacidades; para que participen activa y conscientemente en la vida de su comunidad y de su país y para que contribuyan a su desarrollo económico v social".

4. "La educación, dice Herbert Read puede definirse como el cultivo de los modos de expresión". Este enfoque supone la ruptura de la estaticidad o inflexibilidad del sistema educativo tradicional. Se logra hacer de la educación una tarea que nace de la propia dinámica del trabajo y del trabajo productivo. El proceso educativo como red de comunicaciones horizontales, se centra en el educando, ya que es él sujeto y objeto del proceso.

"La génesis y la dinámica de un grupo vienen determinados, en último análisis, por el grado de autenticidad de las comunicaciones que se abren y se establecen entre sus miembros, porque la auténtica comunicación es la que se asienta en un esquema de relaciones simétricas, en una paridad de condiciones entre comunicador y receptor". Por eso la verdadera comunicación, la más auténtica, es la que se lleva a cabo en el grupo en el que comunicadores y perceptores desempeñen sus funciones en forma intercambiable porque la comunicación no es percibir información, sino que implica una inferencia, es decir, un proceso estructurador.

La comunicación horizontal supone además la posibilidad de pronunciar la palabra auténtica y verdadera, y "no hay palabra verdadera disociada de la reflexión y de la acción sobre el mundo. Por eso mismo es que la existencia, porque es humana, no puede ser muda, silenciosa, sino llena de palabras, con las cuales el hombre transforma el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo, es decir transformarlo". (Freire)

Por eso el acto educativo que se da en la comunicación con los otros hombres y con el mundo es una exigencia que se lleva a cabo por un acto creador. Esto supone que la educación no puede darse sino en el diálogo, en la comunicación horizontal, en la que el educador respeta la particular visión que del mundo tenga el educando. Lo contrario sería una invasión cultural o una "educación bancaria". Muchos educadores incurren en este antidiálogo porque hablan, disertan, entregan conocimientos, imponen caminos como si conocer no fuera crear y recrear.

3. UNA METODOLOGIA DE TRABAJO

Soy consciente de no haber aportado nada nuevo en esta intervención. Me he limitado a interrelacionar una serie de ideas enmarcadas en la Pedagogía de la Comunicación y confrontadas en las experiencias que hemos venido realizando desde hace algunos años. Quiero terminar precisamente exponiendo en sus líneas gruesas la metodología de trabajo que hemos venido llevando a cabo con la seguridad de que aún resta mucho camino por recorrer y que sólo la falta de recursos humanos y financieros nos impiden hacerlo con la velocidad que quisiéramos.

El modelo metodológico tiene las cinco fases siguientes:

1.- Aglutinación del grupo.

Esta aglutinación comprende el desbloqueo de las comunicaciones, el sentido de territorialidad que deben recobrar las comunidades y la identificación del grupo con su aquí y ahora. Se subraya la necesidad de la aglutinación de la comunidad y su importancia como fundamentación de todo el proceso. Esta fase corresponde a lo que en la Pedagogía de la Comunicación conocemos como la lectura connotativa de la realidad. Por eso el grupo se percibe de una manera atemática subjetiva mágica

2.- Conscientización del grupo

La conscientización del grupo debe darse junto con la organización del proceso productivo de la comunidad. Esto exige un estudio denotativo de la realidad que evidentemente debe llevarse a cabo con ayuda de alguno de los medios de expresión. Ya aquí se pasa de la comunicación atemática a la comunicación temática, aunque con la utilización lo más simplificada que se pueda, del lenguaje propio de cada medio.

Lo importante es poder expresar la propia realidad no ya como cada individuo pretende verla sino como de hecho debe verse, es decir, como es. La realidad así expresada da pie para la lectura estructura (lectura crítico-racional) que el grupo realiza sobre sí mismo y su situación.

3.- La organización del grupo

La organización requiere que el grupo esté aglutinado y conscientizado. Muchas instituciones gubernamentales y privadas que desarrollan programas de educación de adultos en diferentes comunidades campesinas, dan por un hecho esas dos primeras fases y pasan de inmediato a la organización montando una estructura jerárquica totalmente artificial y ajena a los requerimientos de la comunidad.

Se señala como supuestos que no es posible la organización de una comunidad sino es a partir de los modos y medios de producción existentes o de los que puedan generarse. Respecto al uso de los medios debe darse importancia al estudio de los diferentes códigos que la comunidad tiene posibilidad de utilizar. No solamente se ha de hacer uso orgánico de alguno de los medios de expresión, sino que la comunidad en esta etapa ha de ir creando sus propios códigos de expresión. Es lo que en la Pedagogía de la Comunicación conocemos como la etapa de la creatividad expresiva.

4.- La politización del grupo

La aglutinación debe darse no sólo a nivel de una misma comunidad sino a nivel de diferentes comunidades que tienen intereses y problemas comunes. Para que haya politización es indispensable que se desbloqueen las comunicaciones que existan entre las diferentes comunidades.

Debe darse también una conciencia territorial, no sólo en cuanto a límites físicos sino en cuanto a recursos y limitaciones no ya de los individuos aislados sino de las comunidades y grupos sociales.

A nivel de uso de los medios de expresión se da un intercambio valioso entre las diferentes comunidades que pondrá de manifiesto la diferente forma de verse y comprenderse.

5.- La movilización del grupo

Este paso ha de entenderse como la manera de organizarse de las diferentes comunidades en vista a lograr los objetivos surgidos a lo largo de todo el proceso.

Se supone que la efectividad de la movilización requiere la reformulación por parte de las comunidades de los modos de expresión que hayan resultado más aceptados y válidos, lo que ha de llevar a la formulación de acciones concretas que determinaran las mejores vías para el logro de la movilización. Metodológicamente corresponde a la creatividad propia de cada uno de los grupos o comunidades. Los medios de comunicación de esta etapa se supone formarán parte integrante de la misma comunidad. Serán considerados como instrumentos para su propio desarrollo.

Dentro de este modelo metodológico, la aglutinación, la toma de conciencia crítica y la organización significarían un tránsito de la cultura de explotación individual a una explotación comunitaria; mientras que la politización y movilización respondería a la necesidad de configurar una cultura propia de la clase campesina. Manejamos la hipótesis de que la politización del campesino no es posible desde su mundo de producción individual.

PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Juan Chong

INTRODUCCION

1. PANORAMA DE LA PLANIFICACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO.
2. AMBITO DE LA PLANIFICACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS
3. SURGIMIENTO DE ENFOQUE DE PARTICIPACION EDUCATIVA DE LA POBLACION.
4. LA PLANIFICACION EDUCACIONAL PARTICIPATORIA
5. DIAGRAMA DE FLUJO DE LA METODOLOGIA DE PLANIFICACION EDUCACIONAL PARTICIPATORIA

INTRODUCCION

El presente documento ha sido elaborado con ocasión del Segundo Seminario Latinoamericano sobre Educación Integrada de Adultos, organizado por el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA conjuntamente con CREFAL, que se realizará en Pátzcuaro, Michoacán, del 8 al 12 de octubre del año de 1979.

Su contenido está orientado a presentar, en primer lugar, una visión panorámica de la evolución de la planificación de educación de adultos, a la luz de la experiencia latinoamericana. Desde la planificación parcial hasta la planificación participatoria.

En segundo lugar, ofrece un marco metodológico conceptual para la determinación del ámbito o universo de la planificación de educación de adultos, tratando, por un lado, de visualizar en términos cuantitativos el contingente de población, que constituye el universo de la educación de adultos en 20 países latinoamericanos, dentro de un horizonte temporal hasta 1990; por otro lado, determinar su ámbito sobre la base de los planteamientos relacionados con la nueva orientación, los objetivos, los alcances, la organización, los enfoques, la institucionalización y otros aspectos, de una educación de adultos estructurada dentro del contexto de la educación permanente. En tercer lugar, presentar un conjunto de reflexiones, para debate, sobre el nuevo tipo de planificación educativa que se está configurando en los países de América Latina, la planificación educacional participatoria, que constituye un instrumento, que por sus características, conceptualización y metodologías, representa una forma adecuada de implementar los nuevos planteamientos de la educación de adultos, con un fuerte contenido de participación de los diferentes grupos sociales.

Finalmente, trata de presentar un esquema metodológico de la planificación de la educación participatoria, elaborado sobre la base de algunas experiencias concretas que se realizan en

algunos países de la región.

Se pretende, así, brindar algunos subsidios, desde el punto de vista de la planificación de la educación en general y de la de adultos en particular, para las discusiones y debate que posibiliten "la formulación de las políticas y estrategias destinadas a profundizar el desarrollo de la educación de adultos en la región durante la década del ochenta", que es el objetivo del Seminario.

1. PANORAMA DE LA PLANIFICACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO.

Una rápida visión retrospectiva de la planificación de la educación de adultos, a la luz de la experiencia de algunos países de América Latina, permite señalar que ésta ha pasado metodológicamente por cuatro etapas o dimensiones:

- i) planificación parcial
- ii) planificación integral
- iii) planificación integrada y,
- iv) planificación participatoria.

La primera dimensión se caracterizó, principalmente porque los esfuerzos en materia de educación de adultos, se concentraron en aspectos parciales, utilizando la planificación como un instrumento para la solución de problemas ocasionales, orientada por un enfoque de corte paternalista, originando o fortaleciendo los fenómenos de concentración, marginación y dependencia.

Es en la década del 60 en que muchos países latinoamericanos empiezan a preocuparse sustantivamente en el fortalecimiento de la educación de adultos, es parcialmente en lo que se refiere a los programas de alfabetización a través de campañas y, muy limitadamente, en los otros campos de la educación de adultos. En lo que se refiere a la formación profesional, la planificación de la educación de adultos, en esta etapa, estuvo orientada por la evolución de los enfoques doctrinarios tanto de la OIT como de la UNESCO, hasta 1962. En su inicio, desde 1919 hasta la Recomendación 57 de 1939, y de la recomendación 87 de... 1949, la OIT consideraba a la formación profesional como un fin en sí misma y se preocupaba, fundamentalmente, por la preparación del trabajador para un determinado puesto de trabajo, aunque proponía el perfeccionamiento del nivel cultural del trabajador y la necesidad de considerar los intereses del individuo y no solamente del mercado de trabajo. Por el lado de la UNESCO, hacia el año 1944 consideraba a la educación como un proceso que tenía un fin en sí mismo. Posteriormente, el contenido conceptual de la educación cambia en el sentido de ser considerada no como un fin sino como un medio de adecuación social del hombre, dando inicio a la orientación educacional y profesional. En el año 1962, la UNESCO elabora una recomendación sobre educación técnica y profesional, utilizando principios similares a los de la Recomendación de la OIT.

En esta etapa, tres eventos importantes fueron convocados por la UNESCO para debatir las concepciones de la educación de adultos. La Primera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, realizada en Elsinor (Dinamarca) en 1949, centró su análisis y decisiones en las características propias de los países industrializados, debido a que la mayoría de los delegados y observadores procedían de los países de Europa Occidental y de América del Norte. En la Segunda Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, celebrada en Montreal (Canadá) en 1960, la representación de los países no industrializados fue significativa, habiéndose realizado conferencias secundarias antes y después de la Conferencia principal, para debatir temas de carácter especializado sobre ¿educación de adultos. Los resultados de esas reuniones orientaron la acción de los países miembros durante la década del 60.

El tercer evento importante se refiere al Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, realizado en Teherán (Irán) en 1965"...El Congreso señaló, entre sus recomendaciones, que toda operación de alfabetización de adultos sea concebida como parte integrante del plan de desarrollo y esté vinculada a la formación profesional, social y cultural. Recomendó también que la alfabetización y la escolarización sean consideradas como los aspectos complementarios de una misma acción, y que la campaña de alfabetización se incluya en el marco más amplio de un plan general de educación que abarque la totalidad de los recursos educativos, tanto escolares como extra-escolares de la sociedad moderna. . . "En términos institucionales, durante esta etapa de planificación parcial, el sector público y la iniciativa privada, han venido implementando algunos programas de educación de adultos. El hecho más relevante, aparte de los programas de erradicación del analfabetismo, ha sido la creación de instituciones de formación profesional para trabajadores, de cobertura nacional.

La primera institución de este tipo creada en la región fue el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) cuyo funcionamiento en el Brasil data del 22 de enero de 1942. En ese mismo año, en septiembre el Uruguay crea la Universidad del Trabajo, encargada, entre otras funciones, de la formación profesional del trabajador. Hasta 1965 fueron creadas 12 instituciones más, en los diferentes países de la Región. El CNAOP en la Argentina (1944), el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) en el Brasil en el año 1947; el Servicio Nacional de Aprendizaje en Colombia (SENA) 1957; el Consejo Nacional de Educación Técnica en la Argentina (CONET) 1959; el Instituto Nacional de Cooperación Educativa en Venezuela (INCE) 1969; el DNA y el CENDAP en El Salvador y Guatemala, respectivamente, el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial en el Perú (SENATI) 1961; el Programa Intensivo de Preparación de Mano de Obra en el Brasil (PIPMO) 1963; el Instituto para la Formación y aprovechamiento de los Recursos Humanos en Panamá (INFARHU) ... 1965; el Instituto Nacional de Aprendizaje en Costa Rica (INA) 1965; y el Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra en la Industria en México (ARMO) 1965.

Durante esta etapa, en términos generales, en la mayoría de los países, las instituciones de formación profesional realizaban funciones de planificación institucional, muchas veces sin coordinación con las instituciones educacionales y de desarrollo, por la falta de mecanismos adecuados de vinculación con la planificación nacional y con el sistema de educación regular.

Por otro lado, durante este período, fueron apareciendo instituciones de educación de adultos, al margen de una programación sistemática, que ofrecían alternativas de capacitación principalmente en áreas del sector terciario, sin asegurar el adecuado nivel cualitativo de sus programas. El sector público, en muchos de los programas optó por una actitud contemplativa debido a que experimentaba limitaciones para ofrecer programas alternativos para la población que demandaba este tipo de educación o para supervisar el nivel cualitativo de los programas de educación de adultos surgidos espontáneamente, muchas veces motivados por razones de tipo comercial.

En esta etapa la planificación de la educación de adultos, como tal, fue prácticamente inexistente en la región. La mayor parte de los trabajos de planificación, en la primera mitad de la década del 60, se circunscribieron a la realización de algunos estudios de diagnóstico específicos o a la elaboración de inventarios o catastros para atender problemas coyunturales, que tenían relación con el campo de la educación de adultos. Al mismo tiempo las políticas educacionales con relación a la población adulta fueron elaboradas, muchas veces, sin el conocimiento adecuado de la realidad y al margen de las situaciones y características propias de la sociedad. Aun puede decirse que la planificación de la educación de adultos, en esa etapa, se producía separadamente de la planificación global de la educación.

Algunos proyectos específicos fueron surgiendo, para atender, de manera mediatizada, algunas de las necesidades de la población, tales como: las campañas de alfabetización, que, en términos de la región, puede decirse que no lograron los resultados esperados; los programas de educación primaria o básica, que no estuvieron organizados y estructurados adecuadamente para atender a la población adulta y cuya cobertura no era significativa si se tiene en cuenta la demanda para elevar el nivel educativo de la población adulta y lograr, consecuentemente, acortar la brecha existente en la distribución de las oportunidades educacionales, sociales y económicas. Por otro lado, si es verdad que se fortaleció lo que podría denominarse el "sistema de formación profesional", su cobertura y el tipo de programas ofrecidos no permitieron atender sino a una parcela reducida de la población económicamente activa. Es Obvio señalar que, durante esta etapa, los primeros esfuerzos de planificación de la educación de adultos pueden ser calificados como esfuerzos "técnico-burocráticos", con la intención de ampliar la oferta de oportunidades para la población adulta marginada. Consecuentemente, poco se benefició a la población de las áreas rurales y a la población marginada de los grandes centros urbanos y mucho menos se tuvo en cuenta las necesidades, intereses y problemas de la población para la cual se dirigían los programas elaborados dentro de la planificación parcial.

La segunda dimensión o etapa de la planificación de la educación de adultos se inicia, aproximadamente, hacia la segunda mitad de la década del 60. Esta etapa se caracteriza fundamentalmente por la implementación de la idea de que la planificación de la educación no debe darse parcial o unilateralmente, sino que debe visualizar la educación en su conjunto con un enfoque global a nivel de sector, estableciendo las interrelaciones con los otros sectores y contemplando coordinadamente las acciones educativas multisectoriales.

Durante esta etapa, la mayoría de los países de la región fortalecieron significativamente sus oficinas de planificación de la educación, tanto en lo que se refiere a los aspectos técnicos y administrativos, como en lo concerniente a la preparación de su personal y la ampliación de

sus funciones, cubriendo prácticamente todo el sistema educativo.

En lo que se refiere a la planificación de la educación de adultos, ésta se desarrolla dentro de una visión programática, procurando establecer las vinculaciones propias con los otros niveles y modalidades de los sistemas educativos. En este sentido, por ejemplo, al mismo tiempo que se elaboran programas de erradicación del analfabetismo, se trabaja en el planteamiento de soluciones a los problemas de retardo escolar, rendimiento educacional, ampliación y distribución de oportunidades educacionales, orientados por los principios de democratización de la educación y universalización de la educación básica, extensión universitaria y desarrollo de alternativas no tradicionales de programas de educación de adultos.

Si embargo, muchos de los aspectos problemáticos de la planificación de la educación de adultos se mantienen latentes durante esta nueva etapa, siendo el más notorio el divorcio existente entre la educación formal, la formación profesional y otros programas de educación de adultos. En la reunión de expertos sobre la organización y el planeamiento de la formación profesional, organizada por la OIT en 1967 en Ginebra, se señaló que los organismos que se ocupan de la planificación de la enseñanza técnica y formación profesional son muy diversos y concluyó que esta proliferación de organismos "podría provocar una falta de coordinación entre algunos o todos los interesados y entre estos organismos y los que se ocupan del planteamiento económico y social. En realidad el grado de integración de la enseñanza técnica y profesional en los planes depende esencialmente de la importancia y de la eficacia de los medios de control de que disponga el organismo central encargado del planeamiento".

Tal vez el hecho más significativo de la planificación de adultos, en términos metodológicos, durante esta etapa, fue la de pasar de la formulación de diagnósticos, la mayor parte de ellos parciales, a la elaboración de programas concretos para su inclusión en los planes de educación, aunque muchos de ellos quedaron a nivel de propuestas y no se concretaron en la realidad.

La parte sustantiva de la planificación de la educación de adultos se situó en lo que podría denominarse una "planificación cuantitativa", sin que con esto pueda decirse que los problemas de orden cuantitativo fueran superados o que durante esta etapa se visualizara, en términos cuantitativos, la situación existente sobre la población que demandaba programas de educación de adultos, en todas sus formas. Dicho sea de paso, uno de los grandes problemas de la planificación de la educación de adultos está representado por la escasez de informaciones existentes.

No puede dejar de mencionarse, sin embargo, que durante esta etapa se inicia la preocupación, en muchos países de la región, de introducir en la planificación de la educación, en general, y de los adultos, en particular, los aspectos cualitativos, que en muchos de los casos dieron origen a los cambios introducidos en términos de rendimiento, estructura, contenidos, métodos y entrenamiento y formación de profesores.

Durante esta etapa, el ámbito de la educación de adultos continúa siendo la alfabetización, los programas compensatorios y de recuperación de educación primaria o básica, secundaria común o técnica y la formación profesional. En la práctica, cada uno de estos componen-

tes de la educación de adultos, desde el punto de vista de la planificación, eran tratados en forma aislada a pesar del enfoque preponderante en la época de una planificación integral.

Por lo común en los planes educacionales se incluyen los aspectos correspondientes a la alfabetización de adultos y los programas compensatorios y de recuperación. Sólo en algunos casos los aspectos relativos a la formación profesional.

En relación a la alfabetización de adultos en la región, se puede constatar que la mayoría de los países realizaron campañas de corta y larga duración orientadas a atacar el problema bajo diversos métodos. Muchas veces estos programas o campañas estaban basados en situaciones del momento y no siempre los objetivos y metas hacían parte de un plan general de desarrollo. Los programas eran, por lo general, tentativos en su naturaleza, faltándoles siempre recursos financieros y materiales para cumplir con éxito su tarea, así como un marco político adecuado de motivación de la población a la que se dirigían sus programas.

Como ilustración cabe mencionar esfuerzos de programas o campañas de alfabetización en algunos países de América Latina, que de cierta manera constituían tareas importantes dentro de la planificación ya dicha. Por supuesto que la información que se utilizará abarca hasta el período comprendido por esta segunda etapa de la planificación de la educación de adultos y no constituye, por lo tanto, una visión de los hechos acontecidos a nivel de país hasta la actualidad. En el caso de Cuba, se declaró 1961 como el "Año de la Alfabetización" y se desarrolló una campaña masiva con la participación de estudiantes quienes conformaron el "ejército de educación". Las escuelas fueron cerradas desde el 15 de abril de ese año hasta febrero de 1962, para permitir a los alumnos participar en esa campaña. El éxito se debió, principalmente, a tres factores: primero, la fuerte motivación política; segundo, el esfuerzo nacional que fue efectivamente orientado hacia un objetivo común, y tercero, Cuba tenía una población relativamente pequeña, siendo que sólo el 23% era analfabeta al iniciarse la campaña.

En el Perú, durante 1963, el Ministerio de Educación dirigió una gran campaña de alfabetización, estableciéndose altas metas para el país. Ese mismo año fue declarado el "Año de la Alfabetización". Se esperaba que cada profesor y cada estudiante alfabetizaran, por lo menos, a dos personas. Los resultados esperados, a través de esta campaña, y los posteriores esfuerzos para reducir los índices de analfabetismo, no fueron alcanzados. Por lo contrario el problema del analfabetismo se fue agravando, medido en términos absolutos, produciendo la marginación de vastos sectores de la población.

El Gobierno de Chile estableció en 1965 el Departamento de Planificación Especial para la Educación de Adultos, el cual se, responsabilizó por los proyectos gubernamentales y privados. En 1967 fue uno de los cinco países que atacó el problema del analfabetismo con mayor efectividad.

En el Brasil, el 15 de diciembre de 1967 se crea MOBRAL (Movimiento Brasileño de Alfabetización). El Programa se inicia en las capitales, limitándose a la atención del grupo de población de 15 a 30 años. Contempla tres fases: de motivación y reclutamiento, de alfabetización funcional y finalmente de integración social. Al Programa MOBRAL le correspondía promover la educación de los analfabetos, cooperar con movimientos aislados de iniciativa privada

y financiar y orientar técnicamente cursos para analfabetos. Aunque el Movimiento aceptaba las actividades conscientizadoras hacía restricciones al método de Paulo Freire, que fue utilizado anteriormente.

"Contando con los mayores recursos destinados ya a educación de adultos en el país, o sea sin la limitación fundamental que otras campañas tuvieron y reorientándose, después de un período predominantemente alfabetizador para atender las exigencias de la planificación educacional, MOBREAL parece tener mejores chances que ningún otro programa brasileño para cumplir con sus objetivos educacionales y políticos".

En México se logra comprometer a todos los niveles de gobierno en la coordinación de las campañas de alfabetización. En la Secretaría de Educación, la Dirección General de Alfabetización y Educación Extra escolar lidera una organización que llega hasta el nivel estatal y local. Las grandes agencias que desarrollan estas actividades son las escuelas de alfabetización y los centros de alfabetización.

Desde 1964 hasta 1970 se estableció un plan de seis años. Se dividió cada Estado en seis zonas, una para cada año del plan. Esta campaña tenía tres fases: Organización, instrucción y, finalmente, evaluación de los resultados. La meta de la campaña era levantar el standard de vida de la población, siendo la alfabetización parte integral de la campaña. En 1966 ocho estaciones comerciales de TV y 31 estaciones comerciales de radio, participaron en la campaña.

Es importante mencionar a CREFAL, institución establecida por UNESCO, OEA, el Gobierno Mexicano y otras instituciones especializadas, para desarrollar, programas de entrenamiento de profesores de educación fundamental en América Latina. Desde su fundación en 1951 hasta 1960 entrenó a profesores de educación fundamental. de 1961 a 1968 se dedicó a proyectos de desarrollo de la comunidad y en 1969 se convirtió en el centro de campañas de alfabetización funcional. Durante todo este tiempo ha desarrollado cursos de corta y larga duración para educadores latinoamericanos y ha enviado misiones especiales a toda América Latina.

En cuanto a los programas compensatorios o de recuperación puede señalarse que presentaban serias limitaciones, no sólo en relación a su cobertura para atender de manera eficaz a la población adulta que no había tenido acceso al sistema regular de educación, sino también en cuanto a los contenidos y métodos utilizados. La planificación de este tipo de programas ha sido marginal y de efectos paliativos, basada únicamente en la oferta de servicios de manera escolarizada para atender a determinados grupos de población, especialmente de las áreas urbanas.

En cuanto a la formación profesional puede observarse una mayor preocupación por el lado del Sector público, a través de la ampliación de ofertas de capacitación, aunque, en muchos casos, los programas ofrecidos no siempre correspondían a las necesidades del desarrollo económico y social y no contaban con los recursos necesarios que asegurasen un adecuado nivel cualitativo.

Por otro lado, continúa la expansión de establecimientos privados, a menudo de carácter comercial que tienen poca incidencia en la capacitación de mano de obra en aquellas especialidades que contribuían de manera más efectiva en el proceso económico y social del país; creando frustraciones a la propia población que demanda este tipo de servicios y contribuyendo a la generación y agudización de los problemas de desocupación y sub-ocupación en los países de la región.

En cuanto a las instituciones de formación profesional de trabajadores de cobertura nacional, los esfuerzos desarrollados por los países contribuyen con su expansión. Así, hasta el año 1969, en la región se registran 19 instituciones de este tipo; es decir durante esta etapa son creadas seis instituciones más: el Instituto Nacional de Capacitación Profesional de Chile (INACAP, 1966); el Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP, 1966); la Junta Nacional de Capacitación en Trinidad y Tobago (JNC, 1966); el Instituto Nacional de Aprendizaje de Nicaragua (INA, 1967); el Departamento Nacional de Mano de Obra en el Brasil (DNMO, 1967); y, el NIVTP de Jamaica en 1969.

Es de advertir que no todas estas entidades ofrecen programas de formación profesional directamente. Algunas de ellas se encargan de funciones de orientación, asesoría, coordinación y supervisión de la formación profesional que son ejecutadas por diversos organismos públicos o privados.

La tercera dimensión o etapa de la planificación de la educación comprende básicamente los últimos años de la década del 60 y la primera mitad de la década del 70. Se caracteriza fundamentalmente porque se visualiza claramente que las acciones educacionales deben estar íntimamente vinculadas con los objetivos y metas del desarrollo nacional en su conjunto. En este sentido, la segunda con la tercera etapa de la planificación de la educación de adultos que se refieren a la integralidad y su carácter de integración se dan prácticamente al mismo tiempo.

Desde el punto de vista conceptual, la educación de adultos experimenta cambios sustantivos. A partir del año 1973, la OIT empieza a sustituir la expresión "formación profesional" por la de "desarrollo de los recursos humanos", teniendo en cuenta las finalidades de promoción profesional y social del trabajador y de su adaptación a los cambios producidos por los adelantos tecnológicos, sobre la base de una información inicial sólida.

Al mismo tiempo, la UNESCO enfatiza el enfoque de la "educación permanente" como un principio que posibilita el ajuste continuo del hombre a la sociedad y que, por lo tanto, pretende su perfeccionamiento constante.

Prácticamente, por el año 1975, tanto la doctrina de la OIT como de la UNESCO convergen en el campo de la educación y la formación profesional al considerar que el hombre como agente de cambio debe ser considerado como objetivo del desarrollo.

La planificación de la educación de adultos recibió, en esta etapa, un apoyo fundamental no sólo en lo que se refiere a la orientación para su desarrollo, sino también en cuanto a la clarificación del ámbito alcance y enfoques nuevos de la educación de adultos.

A nivel internacional, tanto la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros encargados del fomento de la Ciencia y la Tecnología en relación con el Desarrollo en América Latina y el Caribe, realizado en Venezuela en diciembre de 1971, como la Reunión sobre la aplicación de las recomendaciones de la Conferencia de Ministros de Educación de Venezuela, realizado en Panamá en febrero de 1976, produjeron importantes conclusiones y recomendaciones en cuanto a la educación de adultos.

En la Declaración General de la Conferencia de Ministros se señala: "la educación de adultos no puede seguir siendo una modalidad subdesarrollada de los sistemas educativos, en un momento en que aspira a la incorporación de las masas de población a la vida nacional, elevando su nivel de participación consciente y eficaz en los procesos políticos". Cuatro años después, en febrero de 1976, la Reunión sobre aplicación de las recomendaciones de la Conferencia de Ministros destacó que los países de la región se han venido mostrando claramente interesados en la educación extra-escolar, y que la declaración de la Conferencia de 1971 tiene plena vigencia. Los participantes dieron cuenta de los esfuerzos que estaban realizando sus países, siguiendo diferentes estrategias, para aumentar la cobertura escolar y reducir el analfabetismo, así como de las reformas introducidas en los planes y programas, en las instituciones y aun en la organización de servicios, con el propósito de adecuarlos a la creciente demanda de la educación para los adultos... La Reunión recomendó poner un acento especial en la planificación de la educación extra-escolar y de adultos y en su articulación con el sistema formal, dado que aún "se conoce poco en la región sobre el comportamiento que deben tener los planificadores frente al desarrollo de la educación extra-escolar dentro del concepto de la educación permanente".

Otros acontecimientos importantes para la planificación de la educación de adultos convocados por la UNESCO, fueron: i) la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, realizada en Tokio (Japón) en 1972. El tema central fue la educación de adultos en el contexto de la educación permanente. Se obtuvo información sobre la organización y la práctica de educación de adultos en relación con los sistemas nacionales de educación y con los objetivos socioculturales, económicos y políticos de los países. Durante la Conferencia se examinaron las estrategias sobre la educación de adultos y la integración y articulación de la educación escolar y no escolar, y ii) la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, nombrada por el Director General de la UNESCO, presenta su informe "Aprender a Ser". El informe señala como principio que "el resultado normal de un proceso educativo es la educación de los adultos" y por lo tanto recomienda: "Hacer del desarrollo rápido de la educación de los adultos, escolar y extra-escolar, uno de los objetivos primordiales de la estrategia educativa en los diez años próximos".

Aún más, en el mencionado informe se plantean como considerandos: "La educación de los adultos responde a múltiples definiciones: es el substitutivo de la educación primaria para una gran parte de los adultos en el mundo; es el complemento de la educación elemental o profesional para numerosos individuos que sólo han recibido una enseñanza muy incompleta, prolonga la educación de aquellos a quienes ayuda a hacer frente a las exigencias nuevas de su medio ambiente; perfecciona la educación de quienes poseen una formación de alto nivel; constituye, en fin, un modo de expresión individual para todos. Algunos aspectos pueden ser más importantes que otros en tal o cual país, pero todos tienen su razón de ser por doquier. Ya no es posible ni limitar la educación de los adultos al nivel rudimentario, ni

encerrarla en el marco de una educación "cultural" para uso de una minoría... la educación de los adultos no puede permanecer por más tiempo, en ninguna sociedad, como un sector marginal, y debe reservársela un lugar bien claro en las políticas y en los presupuestos de educación, lo que implica una articulación sólida entre la enseñanza escolar y la educación extra-escolar.

La planificación de la educación de adultos enfrenta por lo tanto un nuevo reto: servir como instrumento para la implementación de los nuevos enfoques de la educación de adultos. En este sentido, en esta etapa se da el punto de partida para una nueva forma de la planificación de la educación en general y de la de adultos, en particular, que será caracterizada en mayor detalle durante la cuarta dimensión o etapa.

Se advierte durante la etapa de planificación integrada los esfuerzos de los países de la región por integrar las acciones de la educación de adultos dentro de los objetivos y metas del desarrollo, aunque en algunos casos se manifiesta sólo a nivel declarativo, siendo que las realizaciones concretas se producen al margen de las prioridades y políticas educacionales y de desarrollo.

También, durante esta etapa, se producen en algunos países de la región, reformas sustanciales de sus sistemas educativos, que alcanzan los aspectos concernientes a la educación de adultos. A la luz de la experiencia de la puesta en marcha de las reformas educacionales se hace evidente la necesidad de una clara definición y decisión política y de la realización, paralelamente, de transformaciones sociales y económicas.

Otro aspecto importante, durante esta etapa, es la preocupación mostrada por los países de la región, en lo concerniente a la introducción en la planificación de la educación de los aspectos cualitativos. Generalmente el mejoramiento de la calidad de la educación ofrecida a los adultos, constituye el componente principal, no sólo para lograr la reducción de las disparidades educacionales en términos geográficos, sino también, la igualdad de oportunidades educativas para los diferentes grupos sociales de la población.

Los esfuerzos desarrollados para perfeccionar los sistemas de planificación educativa a nivel macro, han conducido, muchas veces, a su alejamiento de los niveles más concretos haciendo que la microplanificación de la educación, especialmente en los casos de la educación de adultos, no se haya desarrollado suficientemente para hacer que su planificación responda a las necesidades y características económicas y sociales de los distintos grupos sociales de una determinada realidad.

Adicionalmente, otro aspecto importante que vale la pena destacar en la planificación de la educación de adultos, se refiere a la necesidad de una adecuada coordinación de los diferentes órganos, organismos e instituciones que ofrecen programas de educación de adultos, o que definen las políticas educacionales sobre este campo. Dependiendo de los países, parece ser que los distintos modelos o mecanismos utilizados, aún no han dado los resultados esperados, lo cual dificulta las labores de planificación de la educación de adultos. Aún se observa, en muchos casos, una separación entre las acciones educativas a cargo de los ministerios de educación y aquellas que están bajo la responsabilidad de otros sectores, como el sistema de formación profesional, por ejemplo.

Para completar el cuadro de creación de instituciones de formación profesional puede señalarse que, durante esta etapa, se incrementaron trece instituciones más: el Servicio Nacional de Promoción en el Paraguay (SNPP, 1971; el "National Training Board" en Trinidad y Tobago (NTB, 1972); el CTA en Cuba en 1972; el Servicio Nacional de Formación de Mano de Obra en Bolivia (FOMO, 1972); el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad en Guatemala..... (INTECAP, 1972); el Instituto Nacional de Formación Profesional en Honduras (INFOP, 1972); el... MINTRAB en Panamá (Departamento de Formación Profesional que inicialmente dependía del INFARHU, 1973); el Departamento de Enseñanza Supletoria en el Brasil (DSU/MEC, 1973); el Instituto de Capacitación de la Industria Azucarera en México (ICIA, 1975); el Servicio Nacional de Formación Profesional Rural en el Brasil (SENAR, 1976); el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo en Chile (SENCE, ... 1976); la Dirección General de Empleo y Formación Profesional en México (1977); y, el Consejo Nacional de Formación Profesional en El Salvador (1977).

Como se mencionó anteriormente sólo algunas de estas instituciones cumplen funciones ejecutivas de formación profesional. También, es importante destacar que muchas de las instituciones experimentaron cambios substanciales desde su creación. No sólo en cuanto se refiere a su organización administrativa, sino también en cuanto a sus funciones, alcances y sectorialización.

La cuarta etapa o dimensión de la planificación de la educación de adultos prácticamente se sobrepone con la tercera etapa y, por lo tanto, cubre los últimos años de ésta hasta la actualidad. La característica principal está dada por los cambios operados en la educación y por lo tanto por la presencia de nuevos enfoques y planteamientos de la educación de adultos. En general, es en esta etapa en que los esfuerzos educativos de los diferentes países de la región, en particular en lo que se refiere a la educación de adultos, tratan de orientar sus sistemas educativos dentro de los principios y alcances de la educación permanente. Esta cuarta etapa de la planificación de la educación de adultos se denomina participatoria teniendo en cuenta que se inician, en muchos países de la región, experiencias importantes a nivel de base, involucrando a los propios participantes adultos en la formulación y aplicación de diferentes alternativas educacionales.

No puede decirse, sin embargo, que este tipo de planificación haya alcanzado su total desarrollo. Aún se encuentra en una fase experimental. Tal vez a nivel conceptual los avances son más significativos. En la práctica, la implementación de los nuevos enfoques de la educación de adultos, aún tiene mucho terreno que recorrer.

El énfasis puesto, por muchos países de la región, en la atención de las necesidades básicas de las poblaciones carentes y marginadas, ha influido fuertemente en los cambios significativos operados en la planificación de la educación, haciendo que ésta se desarrolle teniendo en cuenta las características propias de esas poblaciones y con una participación directa de sus propios moradores.

En el caso de la Reforma de la Educación Peruana, por ejemplo, que era visualizada como una forma estructural, paralela y complementaria a las otras transformaciones sociales y económicas del país, puede señalarse que en sus primeros años de implementación, cuan-

do aún no se produjeron los problemas económicos y sociales que limitaron su puesta en marcha, los esfuerzos en materia de planificación fueron substanciales. En el caso de la educación de adultos, la implementación de las modalidades de educación básica laboral, calificación profesional extraordinaria y extensión educativa, pretendía ofrecer al adulto diversas alternativas no tradicionales de educación, especialmente a través de programas no escolarizados, valorizando la autoeducación, el interaprendizaje y promoviendo la conscientización y participación de los diversos grupos sociales de la población.

Como formas operativas de hacer realidad los planteamientos de la reforma se estructuraron e iniciaron los programas de alfabetización integral (ALFIN); de educación inicial no escolarizada (PRONOEI), para atender no solamente a los niños hasta los seis años, sino también a los padres de familia y a los miembros de la comunidad, como forma de hacer activa la presencia de los adultos en este nivel educativo; de implementación de las Unidades de Instrucción (U1) en las empresas y diversos sectores de la administración pública, con participación de los trabajadores en la orientación y planificación de su propia calificación profesional; de educación básica laboral no escolarizada (PEBAL); de extensión educativa, entre los que cabe citar al programa UNITARIA para la promoción de la participación de las organizaciones de base en la gestión y organización de sus propios programas de educación, partiendo de sus necesidades, intereses y problemas y aprovechando los recursos de la comunidad con potencial educativo; el proyecto de divulgación de la ciencia y tecnología a través de los Museos Dinámicos y la utilización de los medios de comunicación social; los Talleres de Comunicación para promover la interacción, el interaprendizaje y la reflexión en grupo; los programas de teleducación y otros que configuraban un nuevo perfil de la educación de adultos.

A nivel de la región, la OREALC-UNESCO ha promovido diversas actividades conducentes a la formulación de una metodología de planificación de la educación para el desarrollo integrado de las áreas rurales. En el Taller Regional sobre este tema, realizado en Brasilia en noviembre de 1978, organizado por OREALC-UNESCO y el Ministerio de Educación y Cultura del Brasil, con la participación de especialistas provenientes de 14 países latinoamericanos, se hicieron importantes aportes para el perfeccionamiento y orientación de la metodología de planificación, cuyas características principales se refieren a la participación de la comunidad en todas las fases de la planificación, a su puesta en práctica a niveles locales o micro, a su aplicación intersectorial e interdisciplinaria y a la utilización de un currículum abierto, comunitario o flexible, teniendo en cuenta las necesidades, intereses y problemas de la población.

La metodología de planificación propuesta en el documento preparado por OREALC, que fue objeto de análisis en el Taller Regional ya mencionado, fue el resultado de experiencias ensayadas en la Provincia de Catamarca (Rep. Argentina), en el Departamento de Sololá (Guatemala), en la microregión del Seridó (Estado do Rio Grande do Norte, Brasil), en la microregión del Agreste Meridional (Garanhus, Estado de Pernambuco, Brasil), en el área del Proyecto de Riego del Río Babahoyo (Provincia de Los Ríos, Ecuador), en el Departamento de Tarija (Bolivia), y en la zona de La Quebrada (Prov. de Jujuy, Rep. Argentina). Dentro de esta misma línea es importante señalar, también, los trabajos que se realizan para la configuración de una planificación participatoria en los países de Centroamérica y Panamá, especialmente en lo que se refiere a la población rural.

No puede dejar de mencionarse los esfuerzos realizados con la idea de implementar un proceso de Planificación participatoria y que se llevan a cabo en la Ciudad Satélite de Ceilandia, en Brasilia, Brasil, y el Proyecto de Concentraciones de Desarrollo Rural, en Colombia.

Es importante aclarar que las menciones planteadas anteriormente no agotan toda la gama de experiencias que se desarrollan en los diferentes países de la región, para el establecimiento de metodologías de planificación en general y de la educación de adultos, en particular, fundamentadas en la estructuración de una educación abierta y con fuerte participación de los diferentes grupos sociales de la población.

2. AMBITO DE LA PLANIFICACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS

En la planificación de la educación de adultos es muy importante definir operacionalmente el ámbito o el universo en la que debe actuar. La tarea no es muy sencilla, pues las definiciones conceptuales son diversas, dependiendo de las características, objetivos, políticas y niveles de desarrollo de los países. Sin embargo, metodológicamente el ámbito o universo de la educación de adultos pueden ser definidos, tentativamente, utilizando dos vías que pueden ser complementarias: i) Determinación del universo de la educación de adultos teniendo en cuenta los grupos de edad involucrados;

ii) Determinación del universo de la educación de adultos sobre la base de los objetivos, planteamientos y enfoques que generalmente se refieren a las características de la población atendida y a los métodos que se utilizan en los programas educativos ofrecidos.

La Primera vía tiene un carácter más cuantitativo. En la mayoría de los países de la región, se define que la educación de adultos debe atender a toda la población de 15 y más años. Sin embargo, esta definición presenta algunas limitaciones:

a) muchos programas de educación de adultos pueden incorporar, también, a menores de 15 años. En muchos de nuestros países existen lo que podría denominarse "niños-adultos", que por razones económico-sociales desempeñan roles de adultos, aunque por las definiciones de edad son considerados dentro del grupo de los niños. Tal es así, que en las estadísticas sobre fuerza de trabajo, en muchos países, se incluye a la población de 10 años y más, por ejemplo.

b) Considerar como universo a toda la población de 15 y más años, significa incluir dentro de su ámbito a la población incorporada a la educación formal o regular. En otros términos, aquella población que está Incorporada a la educación primaria o básica, secundaria y superior. Generalmente esta población, aunque tenga 15 o más años no está considerada dentro del ámbito de la educación de adultos, y,

c) los programas de educación de adultos, por definición, deben tener diversos niveles, contenido y formas de organización para atender a los diferentes grupos poblacionales, según sus necesidades y características. En este sentido, los programas de educación de adultos pueden estar orientados a atender, prioritariamente, a un grupo de edad determinado, por ejemplo 15-39 años, como en el caso de muchos programas de alfabetización, o a determi-

nados grupos como la población de áreas rurales o de las zonas de la periferia urbana, los desocupados, los subocupados, etc.

Sólo para tener un orden de magnitud, en el supuesto que la educación de adultos tuviera que atender a toda la población de 15 años y más, se presenta en el Cuadro No. 1, las estimaciones de la población hasta el año 1990, para 20 países de Latinoamérica. Según se puede observar, la población de 15 años y más en los 20 países considerados, se incrementa a una tasa promedio anual de 2.9% en el periodo 1975/1990; esto significa que en los próximos quince años se registraría un incremento de más de 99 millones de personas; es decir, de más de 182 millones en 1975, pasaría a más de 281 millones de personas en 1990.

En 14 de los 20 países latinoamericanos considerados, la población de 15 y más años se estima que registrará incrementos a una tasa promedio anual de 3.0% o mayor (3.0% para Brasil y Colombia; 3.8% para Honduras, por ejemplo). Bolivia, Cuba, Chile y Haití entre 2.0% y 2.8%. Los menores incrementos se estiman para Argentina (1.3%) y Uruguay (0.8%).

Una forma de delimitar más estrictamente el universo de la educación de adultos, podría realizarse deduciendo a la población de 15 años y más, la población que está siendo atendida por el sistema de educación regular, aunque en este caso se incluyen, también, a personas que tienen menos de 15 años; consecuentemente habría una sobreestimación en los resultados.

En el mismo Cuadro No. 1, en este supuesto, se observa que más de 109 millones de personas representaban en 1975 la demanda potencial para la educación de adultos; es decir el 60% del total de la población de 15 y más años. En el futuro este porcentaje irá reduciéndose por el incremento de oportunidades educacionales en la educación formal; pero aún así, el contingente de población representa una demanda sustantiva para la educación de adultos.

Considerando a la población de 15 años y más estimada como fuera del sistema regular de educación, se pueden agrupar los países según el tamaño, en términos relativos, del universo para la educación de adultos. Así, Haití con 86.9% registra la mayor demanda para programas de educación de adultos. Entre 70% y 80% se encuentran Argentina, Guatemala y Uruguay. Entre 60% y 69% se encuentran Bolivia, Honduras, Paraguay, El Salvador, Nicaragua y Venezuela; entre 50% y 59% se registra a Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, México, Perú y República Dominicana. Finalmente, Panamá es el que acusa el menor porcentaje de población fuera del sistema regular con 49.2%.

Una forma alternativa de cuantificar el universo de la educación de adultos puede darse considerando como demanda potencial a la población económicamente activa, ya que ésta considera a la fuerza de trabajo y a la población desocupada. En esta alternativa se parte del supuesto de que es a esta población a quien debe dirigirse los programas de educación de adultos, en sus diversas formas.

Según puede apreciarse en el Cuadro No. 2, la PEA en 1975 fue de más de 100 millones, en los 20 países considerados, y se estima que alcanzará a más de 155 millones de personas en 1990. Es importante aclarar que, en la práctica, el universo de la educación de adultos,

utilizando este criterio, sería mucho más elevado, si se tiene en cuenta que cada persona económicamente activa puede ser participante más de una vez en los programas de educación de adultos que se ofrezcan.

Los cinco países que se estima acusarán mayores incrementos relativos en la población económicamente activa en el período 1975 - 1990 y, por lo tanto un mayor crecimiento relativo en el universo de la educación de adultos, son: Argentina, Honduras, Nicaragua, Rep. Dominicana y Colombia. Por otro lado, los cinco países que registrarían un menor crecimiento relativo son, de mayor a menor: Haití, Bolivia, Cuba, Chile y Uruguay.

La finalidad del ejercicio, presentado anteriormente, es señalar simplemente que, en términos cuantitativos, el universo de la educación de adultos es muy significativo; coadyuvando lo señalado en el Informe Faure en el sentido de que "lo que se trata de dar en este campo no son pasos, sino verdaderos saltos... En un estudio preparado por CINTERFOR puede observarse que la relación entre el volumen de actividad de los programas de formación profesional y la fuerza de trabajo, acusa porcentajes reducidos, en todos los países considerados, correspondiendo los mayores porcentajes a Colombia (4.57%), Venezuela (2.14%), Brasil (3.04%), Uruguay (2.52%) y Trinidad y Tobago (2.48%'). Los otros países registran porcentajes menores al 2.0% para 1973.

Como puede colegirse a través de los datos mencionados, el reto que se le presenta a la educación de adultos, sólo en este campo, es muy grande. Mayor aún si se tiene en cuenta que debe ofrecerse a la población diferentes alternativas y otros programas que son responsabilidad de la educación de adultos.

La segunda vía para delimitar el ámbito o el universo para la aplicación de la planificación de la educación de adultos, tiene un carácter fundamentalmente cualitativo. Para ello se apelará a citar algunos planteamientos elaborados para definir los objetivos, el alcance, los enfoques, la organización, la estructura, los métodos y otros aspectos de la educación de adultos, dentro del contexto de la educación permanente.

En primer lugar, en el Plan a Medio Plazo de la UNESCO (19 C/4) se señala lo siguiente: "Cabe concebir la educación de adultos como un conjunto de actividades que corresponden a una serie de objetivos diversos, los principales de los cuales son los siguientes:

a) aumento de los conocimientos generales en la perspectiva de la educación permanente, el pleno desarrollo individual y el acceso a la cultura;

b) intensificar de la lucha contra el analfabetismo.

c) aumento de la eficacia profesional, gracias a la formación, la readaptación profesional y la reconversión, para facilitar una mayor movilidad y el progreso profesional:

d) comprensión de los grandes problemas de la colectividad nacional e internacional, y participación activa en la vida cívica, política, e internacional.

e) adquisición de conocimientos prácticos en campos tales como la sanidad, la nutrición, la educación de los niños, el consumo, etc.

En la conferencia de Tokio se señaló la educación de adultos como:

a) un instrumento para fomentar una clara percepción, un instrumento de socialización y de cambio social radical (apunta a crear una sociedad consciente del valor del sentido de comunidad y moviliza las energías: la educación de uno mismo y de los demás es una obligación y está al alcance de todos);

b) un instrumento mediante el cual el hombre pleno (los que trabajan y los que juegan, el hombre como ciudadano y el hombre en su familia) puede alcanzar la plenitud personal, contribuyendo a desarrollar sus cualidades físicas, morales e intelectuales.

c) un instrumento para preparar al hombre a realizar una actividad productiva, a participar en la gestión de los asuntos;

d) un instrumento que permite combatir la alienación económica y cultural y prepara el camino para la aparición de una verdadera cultura nacional y liberadora."

Desde el punto de vista de la planificación de la educación de adultos, las dos citas anteriores, permiten deducir, entre otras cosas, las líneas de orientación siguientes:

a) la planificación de la educación de adultos es parte de la planificación de la educación en su conjunto y por ende de la planificación del desarrollo económico y social.

b) la planificación de la educación de adultos debe orientarse hacia la formación integral del adulto, como agente para el cambio social, para el cumplimiento de los roles sociales que le competen dentro de su comunidad.

c) la planificación de la educación de adultos debe considerar las relaciones educación-trabajo y educación-cultura, dentro de un enfoque de educación para la liberación; y,

d) la planificación de la educación de adultos debe abarcar la atención de diversos grupos poblacionales; desde los analfabetos, pasando por la complementación de estudios, llegando a la formación profesional para calificar al adulto y posibilitarle la movilidad ocupacional y social, hasta la preparación del adulto para la participación política en función del desarrollo social.

En un artículo de Asher Deleon se señala que la educación de adultos debe corregir las fallas ocasionadas por el sistema de educación formal y que, por lo tanto es un sustituto lógico para las limitaciones y falta de oportunidades de la educación formal. "Los programas de educación de adultos pueden, ciertamente, disminuir la brecha resultante de una educación defectiva, elitista y jerárquica, que originalmente fue diseñada para las clases privilegiadas y consecuentemente puede adaptarse convenientemente para servir a los propósitos de una real y profunda democratización de la educación ... La educación de adultos fue, y todavía continúa siendo, a pesar del fervor genuino de sus promotores, solamente una educación marginal. Las razones no son pedagógicas, andragógicas o metodológicas. Las razones son económicas, sociales y financieras.

El aporte más significativo en estos planteamientos es que la planificación de la educación de adultos debe fundamentarse en el análisis de las limitaciones económicas, sociales y financieras que obstaculizan el desarrollo de dicha educación y debe elaborar alternativas que permitan darle una fisonomía propia, dentro del principio de democratización de la educación. Esto significa que los programas de educación de adultos deben ser significativamente importantes y cualitativamente bien estructurados, para que representen alternativas educativas adecuadas para los adultos.

Marvin Granstaff al referirse a las principales características de los programas de educación no formal señala que: "Por ejemplo, ellos son elaborados en respuesta a necesidades inmediatas; ellos son usualmente vinculados a la acción y al uso; ellos son de corta en lugar de larga duración; ellos tienen diversos auspiciadores, tanto públicos como privados; y ellos tienden a responder a los requerimientos de la comunidad local. Más importante, la educación no formal tiene una fuerza potencial para atender a aquellos grupos que generalmente son excluidos de la educación formal: el pobre, la población rural, los analfabetos, los desempleados, los subempleados, a pesar de los limitados recursos y tratando de ser eficientes en términos de tiempo y costos.

A estas alturas es importante aclarar que la educación no formal no es equivalente a la educación de adultos; pero la educación de adultos sí utiliza, preferentemente, las formas no escolarizadas en la aplicación de sus programas. Se pueden visualizar, a través de la cita antes mencionada, dos orientaciones para la planificación de la educación de adultos: a) la necesidad de elaborar programas flexibles y teniendo en cuenta las características de los participantes; y, b) la necesidad de establecer prioridades de atención de la población adulta; es decir orientar su acción a la solución de los problemas educativos de los grupos marginalizados o desfavorecidos. Cuanto mayor sea el grado de privación mayor debe ser la atención de la educación de adultos.

Tim Shnkens plantea lo siguiente: "Tres roles para la educación no formal son usualmente postulados en este contexto. Primero, puede ser complementaria con la escolarización, por ejemplo, a través de actividades fuera de la escuela para alumnos, como los clubes rurales para jóvenes, o a través de actividades educativas para adultos, para elevar los niveles de apoyo familiar a las escuelas. Segundo, programas no formales a suplir la escolaridad, ofreciendo entrenamiento para los desertores de las escuelas o entrenamiento en el trabajo para proporcionar las habilidades necesarias. Tercero, programas no formales para generar alternativas educativas en determinadas áreas, como alfabetización, especialmente cuando los recursos para la expansión de la educación formal son escasos".

En este caso los roles descritos plantean un ámbito muy limitado para la planificación de la educación de adultos, al considerar, principalmente, que el universo de la educación de adultos estaría formado por los "subproductos" de la educación formal; sin embargo, puede decirse, como una consecuencia de lo planteado, que el aspecto más importante es que la planificación de la educación de adultos debe considerar que tanto la educación formal como no formal deben ser complementarias y deben estar coordinadas para ofrecer alternativas diversas de educación a la población.

Las experiencias de Perú y Brasil en materia de educación de adultos, pueden ilustrar, en términos prácticos, la delimitación del ámbito o universo de la planificación de adultos.

En el caso peruano, la reforma de la educación plantea tres modalidades educativas para los adultos: la educación básica laboral, la calificación profesional extraordinaria y, en lo que corresponde, la modalidad de extensión educativa.

La educación básica laboral ofrece oportunidades educativas a jóvenes y adultos que por diversas razones no han podido incorporarse oportunamente a la educación básica regular. Así se reconoce las diferencias entre la educación del niño (básica regular) y la educación del adulto (básica laboral). Se reconoce la experiencia del educando adulto, que le permite ubicarse en un determinado nivel, sin que necesariamente tenga que iniciarse en el primer grado (la educación básica laboral tiene tres ciclos y nueve grados organizados de forma flexible). La educación básica laboral se imparte a través de programas no escolarizados, preponderantemente, en las Escuelas Superiores de Educación Profesional autorizadas, en los Centros de Trabajo Calificados y en los Centros de Educación Básica; es decir aprovecha los recursos disponibles para la realización de sus programas (se incluye la alfabetización).

La calificación profesional extraordinaria es básicamente no escolarizada, destinada a la capacitación permanente de los trabajadores de los diversos sectores de la actividad social y económica y a la actualización periódica de su educación. La Ley determina cinco objetivos de la calificación profesional extraordinaria: a) formar profesionalmente a los aprendices para el desempeño de ocupaciones específicas; b) perfeccionar y especializar en ciclos periódicos a los trabajadores en actual servicio; c) capacitar a las personas que trabajan independientemente para el desempeño de sus actividades ocupacionales; d) capacitar al personal desocupado y subempleado para el ejercicio útil de ocupaciones; y, e) contribuir a la reconversión profesional y a la rehabilitación de trabajadores para incorporarlos a la vida activa del país.

Esta modalidad no se basa ni en la edad ni en 1 nivel de educación y se orienta fundamentalmente hacia la población económicamente activa. Las acciones educativas de esta modalidad pueden realizarse a través de programas diversos, cubriendo por ejemplo las actividades para la calificación de aprendices, directivos trabajadores independientes y otros, considerando la formación por etapas, módulos y la formación permanente. La diversidad de programas puede ir desde aquellos orientados para la calificación de médicos, contadores, economistas, abogados y otros profesionales hasta lo que se preparan para trabajos manuales y aun para los que requieren una calificación específica.

La modalidad de extensión educativa, que también forma parte de la educación de adultos, en cuanto incorpora a la población adulta, comprende el conjunto de acciones educativas no formales que realiza el Estado y la comunidad utilizando preferentemente el tiempo libre y los medios de comunicación colectiva, con el fin de promover e impulsar la educación permanente de la población peruana, contribuyendo a su concientización y formación integral. Esta modalidad está orientada a la capacitación de la población para su participación política, para comprender su realidad y ser actor en las transformaciones del país.

En suma, teniendo en cuenta los elementos considerados en el Informe Faure, la educación de adultos en Perú, es substitutiva (educación básica laboral): es complementaria (calificación profesional extraordinaria y educación básica laboral); prolonga la educación y perfecciona (calificación profesional extraordinaria y extensión educativa).

En la reforma de la educación brasileña la modalidad correspondiente a la educación de adultos se denomina "Ensino Supletivo". Esta modalidad cubre cuatro funciones básicas: a) suplencia, b) "suprimento", c) calificación, y d) aprendizaje.

La función suplencia se ofrece a los que no han seguido la educación regular en la edad apropiada, respetándose los límites de edad para la conclusión de grado: 18 para el 1er. grado (educación básica) y 21 para el 2do. grado

La función "suprimento" atiende a la clientela que demanda perfeccionamiento o actualización de conocimientos, en un proceso de repetidos retornos a la escuela, dentro del marco de la educación permanente.

La función calificación atiende a la clientela con más de 14 años, que busca, por la vía supletiva, una preparación para el trabajo, sin la preocupación de la educación general o la conclusión de un grado de escolarización. Tiene duración variable, no tiene carga horaria mínima y se programa en función de las características de la clientela y de los objetivos terminales.

La función aprendizaje, con duración de uno a cuatro años, atiende a la clientela comprendida entre 14 y 18 años. El aprendizaje permite una formación metódica en el trabajo.

Un aspecto importante a tener en cuenta es que para efectos operativos, se pueden establecer dos sistemas

:

a) el sistema nacional de habilitación profesional, coordinado por el Ministerio de Educación y Cultura, y responsable de la educación técnica, habilitación profesional de nivel medio y superior, la certificación de los conocimientos y las aptitudes adquiridas fuera del sistema formal o regular de educación, etc.

b) el sistema racional de formación profesional (formación de mano de obra, formación profesional o capacitación para el trabajo) coordinado por el Ministerio de Trabajo, encargado de ejecutar programas, en la mayoría de los casos, "sin título académico", de aprendizaje, formación o adiestramiento, orientados hacia puestos de trabajo existentes cuya creación está prevista a corto plazo, y destinados a asegurar el desarrollo personal y la promoción profesional de los trabajadores".

Comparando las dos experiencias anteriormente expuestas se puede concluir que ambas consideran un ámbito o universo para la planificación de la educación de adultos semejante en cuanto a cobertura; sin embargo, la experiencia peruana incluye una dimensión que no es considerada en la educación brasileña, que es la capacitación para la participación política

de la población.

Está de más advertir que ambas experiencias se han presentado únicamente desde el punto de vista conceptual. En ninguno de los dos casos se han hecho referencias a los aspectos de implementación o ejecución, que tienen sus propios problemas y limitaciones.

Por otro lado, los comentarios sobre la educación de adultos del Informe Faure se refieren a los medios e instituciones, que constituyen elementos que deben tenerse en cuenta en su planificación: ". . . Recurrir a los esfuerzos y recursos de todos tanto en la esfera privada como pública, lo mismo individual que colectivamente", es decir:

- utilizando la totalidad de los establecimientos escolares existentes (escuelas primarias, pero también los establecimientos secundarios y técnicos) para la educación de los adultos; abriendo a los adultos el acceso a los establecimientos de enseñanza superior;
- creando instituciones especiales para la educación de los adultos o armonizando las actividades de tipo extra-escolar, para facilitar la inserción de aquéllos en la vida y el ejercicio de sus funciones de ciudadanos, de productores, de consumidores, de padres;
- creando condiciones favorables a la organización de actividades educativas, colectivas o individuales; fomentando la autodidaxia; desarrollando iniciativas espontáneas; poniendo el conjunto de los medios de educación a disposición del máximo número de adultos.

Esta acción tridimensional no podría concebirse sin las aportaciones financieras y técnicas de los poderes públicos y del sector económico (industrial y agrícola). Pero una gran parte de los esfuerzos a realizar en este dominio corresponde a la iniciativa de los grupos, asociaciones e individuos. Esta función de la iniciativa privada constituye una garantía esencial del respeto a las libertades y pluralidades y favorece la innovación pedagógica".

La línea básica de orientación, a raíz de estos comentarios, es que la planificación de la educación de adultos debe promover las innovaciones educacionales, posibilitando la utilización de alternativas y medios diferentes a los que convencionalmente son utilizados en una educación pensada únicamente dentro del "modelo escolar". Aun por el lado del financiamiento, la planificación de la educación debe posibilitar la utilización de fuentes no tradicionales, para coadyuvar a los esfuerzos de los países para la implementación de una educación de adultos, dentro del contexto de la educación permanente.

Con relación a la alfabetización, el Informe Faure, ya mencionado, señala que esto es sólo un momento o un elemento de la educación de adultos y plantea: "Debe asignarse un lugar importante a la alfabetización en todo programa concerniente a las poblaciones adultas en todos los países donde exista todavía un amplio analfabetismo. La acción debe orientarse en dos sentidos: con prioridad hacia la alfabetización masiva cuando las condiciones se presten a ello, y allí sobre todo donde las condiciones sociales del desarrollo político, económico y cultural favorezcan una participación activa en grandes capas de la población".

Indudablemente que en todos los países de la región, la planificación de la educación de adultos incluye los aspectos correspondientes para reducir los niveles de analfabetismo. Los

resultados exitosos dependen, fundamentalmente, de la solución de los problemas exógenos al hecho educativo. La misma conclusión es válida para todos los otros programas de educación de adultos.

Finalmente, para contar con un cuadro más adecuado sobre el concepto de la educación de adultos y, por ende, sobre el ámbito o universo de la planificación de la educación de adultos, es importante citar las actas de la 19a. Conferencia General de la UNESCO, realizada en Nairobi en 1976, en lo que se refiere a la educación de adultos:

"La expresión "educación de adultos" designa la totalidad de los procesos organizados de la educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean o no formales, ya sea que se prolongasen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a 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 no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente.

- La expresión "educación permanente" designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo.

- En ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.

- La educación permanente lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

- Los procesos educativos que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo.

La educación de adultos debería basarse en los siguientes principios:

a) estar concebida en función de las necesidades de los participantes aprovechando sus diversas experiencias, y asignando la más alta prioridad a los grupos menos favorecidos desde el punto de vista educativo, dentro de una perspectiva de promoción colectiva;

b) confiar en las posibilidades y en la voluntad de todo ser humano de progresar durante toda su vida, tanto en el plano de su desarrollo personal como en relación con su actividad social,

c) despertar el interés por la lectura y fomentar las aspiraciones culturales;

- d) suscitar y mantener el interés de los adultos en formación, recurrir a su experiencia, reforzar su confianza en sí mismos y facilitar su participación activa en todas las fases del proceso educativo que les concierne;
- e) adaptarse a las condiciones concretas de la vida cotidiana y del trabajo, teniendo en cuenta las características personales del adulto en formación, su edad, su medio familiar, social, profesional o residencial y las relaciones que les vinculan;
- f) lograr la participación de los adultos, de los grupos y de las comunidades en la adopción de decisiones en todos los niveles del proceso de educación, en particular en la determinación de las necesidades, en la elaboración de programas de estudios, en la ejecución y evaluación y en la determinación de las actividades educativas con arreglo a la transformación del medio laboral y de la vida de los adultos;
- g) estar organizada y ser llevada a la práctica de manera flexible, tomando en consideración los factores sociales, culturales, económicos e institucionales de cada país y sociedades a que pertenecen los educandos adultos;
- h) contribuir al desarrollo económico y social de toda la comunidad;
- i) reconocer como parte integrante del proceso educativo las formas de organización colectiva creadas por los adultos, con miras a resolver sus problemas cotidianos; y,
- j) reconocer que cada adulto, en virtud de su experiencia vivida, es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo en que participa".

En conclusión, el ámbito o universo de la planificación de la educación de adultos es bastante amplio y complejo, si se tiene en cuenta las definiciones conceptuales de la educación de adultos. Se inspira en una filosofía o doctrina humanista que tiene como eje u objetivo al hombre en todas sus dimensiones; da una importancia significativa a la participación de los adultos en todos los procesos, valoriza la experiencia individual y social e incentiva el espíritu crítico, creativo e innovador de los diversos grupos sociales de la población.

Teniendo como marco la visión retrospectiva de la experiencia de los países de la región en materia de planificación de la educación de adultos y las definiciones conceptuales sobre la determinación de su ámbito o universo, en los capítulos siguientes, se proponen algunas reflexiones sobre la planificación educacional participativa, que puede considerarse como un instrumento adecuado para la implementación de una educación de adultos que ha experimentado cambios sustantivos en su filosofía, enfoques, organización, estructura, contenidos, recursos y otros aspectos.

3. SURGIMIENTO DE ENFOQUE DE PARTICIPACION EDUCATIVA DE LA POBLACION.

Es frecuente encontrar, hoy en día, tanto en literatura especializada como en los análisis realizados sobre las experiencias en materia de planificación de la educación, la urgencia de introducir cambios significativos en los aspectos conceptuales, naturaleza, enfoques y metodologías de planificación de la educación, que los países, particularmente los latinoamericanos, han utilizado para orientar el desarrollo de la educación.

La explicación de esta urgencia puede darse, fundamentalmente, por los hechos evidentes:

i) la tradicional planificación educativa no ha respondido a las expectativas y resultados que de ella se esperaba, para contribuir eficazmente al desarrollo de los sistemas educacionales, dentro de un contexto más amplio del desarrollo económico, social, cultural y político del país. Han existido y existen, por supuesto, muchas limitantes. El hecho concreto es que el tipo de planificación educativa utilizada ha contribuido muy poco a resolver los graves problemas educacionales continúa, entre otros, las disparidades en la oferta de servicios educacionales, la marginación de vastos sectores de la población que tienen como derecho declarado su acceso a la educación, las formas de alienación y de imposición cultural y la escasa adecuación de la educación a las características y necesidades de la realidad nacional, regional y local.

ii) Se han producido cambios substanciales en el contenido conceptual de la educación, al considerarla como una función social y dentro del principio de educación permanente, por lo tanto, se amplía el concepto y rol de la educación como proceso integral que abarca tanto las acciones que se cumplen en el ámbito escolar, como aquellas que se realizan en la familia y en la comunidad. "El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo, la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes".

Es obvio que al producirse cambios en el contenido conceptual de la educación, también debe introducirse modificaciones en la planificación educativa, concebida como un instrumento operacional de su desarrollo. En otros términos, mientras la planificación educativa, tradicionalmente utilizada, trabajaba con una educación pensada únicamente dentro del modelo escolar, el nuevo tipo de planificación debe posibilitar la operacionalización del principio de educación permanente, para facilitar la interacción entre las experiencias educacionales y las experiencias ocupacionales, sociales y otras. Vale decir, la planificación educativa debe implementarse con el soporte de las estrategias sociales y económicas de la sociedad en su conjunto y contribuir con ellas.

Ahora bien, ¿cuál es el tipo de planificación educativa que representa un instrumento adecuado para el desarrollo de la educación, dentro del contexto de la problemática social total, ya que no existen fenómenos educativos, culturales, económicos, políticos o religiosos aislados, sino que se dan dentro de la sociedad en su conjunto?

No podría aventurarse una inmediata y única respuesta. Se sabe que el tipo de planificación, sus enfoques y metodologías no son neutras; por lo tanto, la configuración de este tipo de instrumento de desarrollo depende mucho de la ideología la política que tienen vigencia en una determinada realidad.

Algunos especialistas señalan que existen tres tipos de planificación educativa: reactivo, programático y dinámico. El primero, basado en la necesidad de tomar medidas para resolver determinados problemas específicos, sin considerar la situación global de la educación, como parte de una realidad social concreta. El segundo, referido a una dimensión más integral, cubriendo los aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación, no sólo atendiendo ordenadamente la explosión de la matrícula, sino también proponiendo alternativas para la transformación de parte o de todo el sistema educativo, a través de las reformas educacionales. El tercero, que es un tipo de planificación aplicado actualmente en algunos países fuera de la región latinoamericana, viene a constituir un instrumento que, por la interacción entre los resultados de la investigación educativa y el planeamiento, incorpora un mecanismo de auto-corrección permanente generado y dirigido por las fuerzas de cambio dentro del sistema educativo.

Por otro lado, una forma alternativa de visualizar el tipo de planificación utilizado, podría ser considerando los diversos enfoques que han orientado a la planificación educacional. En términos generales pueden distinguirse cinco enfoques:

- i) demanda social
- ii) inversiones en educación
- iii) recursos humanos
- iv) comparaciones internacionales
- v) participación educativa de la población.

Indudablemente, algunos de estos enfoques son considerados dentro de la planificación reactiva, programática y dinámica, anteriormente descrita.

Todos estos enfoques están basados, principalmente en la orientación que se sigue para la obtención del producto final de la educación. Existen muchas diferencias entre los diversos enfoques utilizados en la planificación educativa; sin embargo, para los fines de este documento, sólo se presentarán los aspectos más destacados, que permitan comprender, en forma sumaria, cómo la adopción de determinados enfoques condiciona la orientación que se da a la planificación de la educación.

El enfoque de demanda social trata de orientar la planificación de la educación hacia la satisfacción de las necesidades educacionales de la sociedad. Esto significa que la planificación de la educación debe considerar, principalmente, los objetivos de ampliación de las oportunidades educacionales. Este enfoque determina que la educación es un bien de consumo, el cual debe ofrecerse a todas las personas que lo demanden. Como es conocido,

existe una alta demanda social (realmente debería llamarse demanda potencial) de educación, debido al crecimiento de la población y al incremento de las aspiraciones humanas de más y más educación. Este enfoque se transforma, en este sentido, de un enfoque de oferta de plazas y alternativas educacionales en un enfoque de demanda de plazas por la población escolar.

La preocupación básica de la planificación educativa utilizando este enfoque se da con relación a aumentar la oferta de oportunidades, para atender la demanda de educación formal, dentro de las posibilidades de recursos disponibles. La crítica fundamental se refiere al hecho de que se preocupa más por el lado de demanda que por la oferta de oportunidades y alternativas diferentes de educación, adecuadas a las necesidades, intereses y problemas de los diversos grupos sociales de la población. En otros términos, se preocupa más por la educación formal y no por las otras formas de educación, llámese no formal, extra-escolar, informal, etc.

El enfoque de inversiones en educación es conocido, también, como el enfoque de la tasa de retorno o el análisis costo-beneficio en educación. En este enfoque se considera que los costos y beneficios en relación con el personal educado es mucho más importante que la simple determinación del número de personas en la fuerza de trabajo, con determinado nivel educativo. Este enfoque justifica la inversión en ciertos niveles y modalidades del sistema educativo que rinda más beneficios comparados con sus costos. Los defensores de este enfoque dicen que en la planificación de la educación es muy importante conocer el costo, (inclusive costos indirectos, como ingresos no percibidos) no simplemente tener gente educada a cualquier costo. Es mucho más importante la orientación de los escasos recursos hacia aquellos sectores que son mucho más rentables o hacia aquellos aspectos del sistema educativo que son mucho más eficientes en términos de rendimientos económicos.

Este enfoque no ha tenido prácticamente un impacto directo en las políticas de inversiones educacionales en los países subdesarrollados. Permanece, todavía, en niveles de ejercicio académico, ya que en la actualidad no existe una planificación de la educación que haya sido orientada utilizando este enfoque directamente. Posiblemente esto se deba a que hay mucha dificultad para su aplicación, en un sector social con múltiples objetivos, siendo una técnica que es muy utilizada en el campo económico convencional, donde los costos y los beneficios son solamente monetarios. Debe anotarse, sin embargo, que este enfoque es ampliamente utilizado en los casos referidos a proyectos y programas educacionales, generalmente, para justificar una determinada inversión.

El enfoque de recursos humanos o el enfoque de mano de obra ha sido utilizado extensivamente en la planificación de la educación, al considerar que el papel principal de la educación era la de formar o calificar los recursos humanos requeridos por el desarrollo económico y social.

Este enfoque supone o se basa en el principio de la complementariedad tecnológica entre el sistema productivo y el sistema educativo. Pone especial atención en las relaciones técnicas y, por lo tanto, no puede distinguir entre una educación considerada como consumo y una educación considerada como un bien de inversión. El principal problema es la determinación de los requerimientos de recursos humanos con niveles de educación específicos, a fin de

que el sistema educativo pueda producir los graduados necesarios que permitan satisfacer las necesidades económicas y sociales del desarrollo.

H.R. Parnes sostiene que hay dos objeciones generales contra este enfoque. Uno es ideológico y el otro es práctico. Desde el punto de vista ideológico o filosófico hay personas que argumentan que este enfoque es esencialmente económico en su orientación y que por lo tanto, trata de alejar al sistema educativo del cumplimiento de su papel principal vinculado con el desarrollo individual de las personas. Con respecto a esta crítica, Parnes reconoce su validez, pero señala que este enfoque pone énfasis no solamente en el aspecto económico sino también en el enfoque cultural de la planificación de la educación, el cual reconoce otros objetivos para el sistema educativo.

Desde el punto de vista práctico existen críticas en el sentido de que es imposible confiar en estimaciones de necesidades de mano de obra a largo plazo. Parnes establece ciertos niveles para explicar la forma cómo las estimaciones de mano-de-obra podrían contribuir a la planificación de la educación. Afirma que las estimaciones de recursos humanos son importantes y que pueden influir en las decisiones de la planificación de la educación. Se entiende que las estimaciones de los recursos humanos no son predicciones de qué es lo que pasará con las necesidades de mano de obra, sino que son indicaciones de qué podría pasar si ciertas metas de desarrollo económico son alcanzadas.

El enfoque de comparaciones internacionales en la planificación de la educación, está basado en el análisis de los sistemas educativos a nivel internacional. Este enfoque se conoce también como "de imitación". Se dice que se puede asumir la existencia de etapas en el desarrollo educativo, rudamente comparadas con las etapas de crecimiento económico de Rostow, a través de las cuales todos los países debieron pasar debido al incremento de ingresos.

Como el proceso de desarrollo está definido dentro de una realidad concreta, es decir, es un proceso singular el cual corresponde a una determinada sociedad, la planificación educativa no podría estar fundamentada en procesos de desarrollo educativo que corresponden a otros contextos sociales.

Los cuatro enfoques tratados anteriormente no permiten dar a la planificación educativa una orientación para que pueda asumir las nuevas funciones y roles que le son inherentes, debido a los cambios producidos en la educación. De allí ha surgido la necesidad de visualizar un nuevo tipo de enfoque que oriente la planificación de la educación. En este documento, ese nuevo enfoque se presenta como "participación educativa de la población".

El enfoque de participación educativa de la población, concentra su atención en el desarrollo integral de las poblaciones. Pone énfasis en el sistema educativo como fenómeno social total, que considera en términos metodológicos, no solamente los aspectos educativos propiamente dichos, sino también el contexto global en que aparece inserto.

A diferencia del enfoque de demanda social, este nuevo enfoque considera como variable principal la población en su función participatoria para orientar las acciones educacionales, que permitan transformar y resolver problemas educacionales de los distintos grupos sociales.

La planificación de la educación, a través de este enfoque, cubre todos los aspectos y formas de educación; es decir, tanto la educación formal, como no formal e informal implicando así, de cierta manera, un instrumento que trata de implementar o poner en operacion el principio de la educación permanente.

La utilización de este enfoque supone una serie de cambios en el uso de las variables e indicadores y en el tratamiento de los instrumentos que permitan la configuración adecuada de la planificación participatoria.

Una rápida revisión del contenido de los materiales informativos, que se presentan en la bibliografía de referencia, permite señalar que los planteamientos sobre los cambios y nuevos enfoques de la planificación de la educación se basan, fundamentalmente, en la participación de la población. En este sentido, se habla de la planificación de base, microplanificación educacional, planificación racional, planificación del desarrollo en forma de diálogo, planificación de la educación de la educación permanente, planificación sectorial, planificación de la revolución educativa, planificación participatoria, planificación descentralizada, planificación realista y planificación educacional integrada al desarrollo social.

4. LA PLANIFICACION EDUCACIONAL PARTICIPATORIA

A estas alturas se puede plantear la hipótesis de que el nuevo tipo de planificación, a la luz de la experiencia de la planificación educativa para el desarrollo integrado, es la planificación participatoria. En este sentido, se proponen algunas reflexiones que permitirán discutir con mayor profundidad, los alcances, contenido, orientación y técnicas de este tipo de planificación.

En primer lugar, es necesario que exista una decisión política deliberada para la utilización e implementación de la planificación educativa participatoria. Esto significa, en términos organizacionales el establecimiento de mecanismos de participación de la población en todos los niveles. Desde el nivel central hasta el nivel de base o local. Algunos especialistas sostienen que la combinación de la planificación de arriba hacia abajo y de la base hacia arriba puede darse a un nivel intermedio, que sería el nivel regional. Otros, consideran que el proceso de planificación participatoria debe producirse necesariamente desde el nivel de base, sin intermediación.

Aquí debe entenderse, también, que la planificación educativa participatoria no se limita simplemente a la planificación burocrática con participación de los directivos y técnicos de diferentes niveles administrativos, sino que a la vez de ser intersectorial debe permitir la real participación de los diversos grupos sociales de la población. En igual sentido, no debe confundirse la participación, que involucra funciones de decisión, con la consulta dirigida o difusa que puede y debe realizarse en el proceso de planificación participatoria. Lo más importante es que en el proceso de planificación exista una real participación de la población.

En segundo lugar, siendo que la política social y, en especial la política educacional otorga prioridad a la atención de las necesidades básicas de los grupos sociales carentes marginados, la planificación educacional debe tener como preocupación fundamental la realización de esfuerzos para apoyar a las poblaciones rurales y de la periferia urbana marginalizada, en

el logro de un desarrollo integrado, que responda a las características propias de esas poblaciones y con una fuerte participación de sus propios moradores.

En tercer lugar, la planificación de la educación participatoria, implica necesaria y preponderantemente un proceso de microplanificación; es decir, la planificación participatoria puede darse a nivel macro y necesariamente a nivel micro. Ambos niveles no son excluyentes, sino complementarios. La planificación es un instrumento de desarrollo, cuando se aplica a nivel global, de país o de región, ésta puede denominarse macroplanificación. Cuando este instrumento se utiliza a nivel local o de base, entonces se denomina microplanificación.

La planificación a nivel micro está más próxima a la realidad. En términos generales puede decirse que los indicadores utilizados a nivel global se refiere a una realidad de promedios es decir, a una realidad imaginaria. A medida que se va limitando el espacio en el que se aplica la planificación, se va concretando, cada vez más, una determinada realidad. La microplanificación permite así una aproximación indispensable para la solución de los problemas concretos.

La microplanificación, entonces, es el instrumento que permite la organización de la acción con una orientación hacia el futuro, con participación más directa posible, de los miembros de la comunidad.

En cuarto lugar, la planificación participatoria y consecuentemente la microplanificación de la educación debe tener las siguientes características principales:

- i) ser integrada e integral;
- ii) ser interdisciplinaria
- iii) ser instrumento de fácil manejo;
- iv) ser un instrumento que exija la participación de diversos grupos poblacionales;
- v) permitir una acción permanente y continua; y
- vi) basarse en objetivos y no solamente en recursos.

En cuanto a la primera característica, la planificación educacional participatoria, debe considerar las múltiples interrelaciones tanto en el análisis de los diferentes problemas cuanto en el planteamiento de las soluciones y estrategias de la educación. Las características de integralidad permite considerar las acciones dentro de la educación en su conjunto, tanto formal como no formal e informal de la educación.

En cuanto a su carácter de integración, debe señalarse que la educación, como parte del fenómeno social total, debe estar íntimamente vinculada con el proceso de desarrollo económico y social y, consecuentemente, la planificación participatoria debe visualizar el contexto global de la sociedad, destacando los elementos que se relacionan con el aspecto educativo.

En relación con la segunda característica debe hacerse hincapié en el carácter interdisciplinario de la planificación participatoria. El análisis de la problemática y la búsqueda de soluciones y alternativas que permitan el desarrollo integrado de la comunidad y de la educación, requieren del concurso interdisciplinario en cuanto a los conocimientos, actitudes y capacidades para enfrentar los problemas del medio.

En lo que respecta a la tercera característica la microplanificación debe dejar de ser un instrumento técnico sofisticado manejado por pequeños grupos de especialistas, para convertirse en un instrumento de fácil manejo por la población que vive los problemas del medio y que debe actuar en la superación de éstos. La microplanificación debe permitir que los miembros de la comunidad analicen los problemas de su medio, utilizando su lenguaje para su descripción y para la búsqueda de soluciones originales, teniendo en cuenta la naturaleza de su propia realidad física y ambiental, así como las características y los orígenes socio-culturales de sus moradores.

La cuarta característica, se refiere a la participación de los diversos grupos sociales de la población en el proceso de planificación. El carácter participatorio e intersectorial se entiende, principalmente, por la necesidad de involucrar en el proceso a los distintos grupos sociales que viven una realidad y que deben ser actores en el desarrollo de sus propias poblaciones. En este punto es importante citar lo señalado en la experiencia Centroamericana, en la formulación de las necesidades educativas básicas de la población rural: ". . . normalmente esas necesidades básicas son definidas de manera uniforme para todo el país o para grandes regiones del mismo por grupos de funcionarios y especialistas de la Administración Central en la capital. Son ellos también quienes definen las respuestas a estas necesidades y tratan de transmitir las a los campesinos. Pero la realidad muestra que esas respuestas, por su generalidad, pocas veces corresponden efectivamente a los intereses o a los problemas de las comunidades rurales tal como son percibidos por los propios campesinos. . . ." Esta consideración nos lleva a formularnos algunas preguntas fundamentales. La primera de estas interrogantes se refiere a la noción misma de necesidades básicas. ¿Es posible definir las necesidades básicas del hombre con carácter absoluto, de tal manera que la definición se aplique a todos los hombres en cualquier tiempo y situación? O por lo contrario, ¿no será ésta una noción relativa que cambia según los logros materiales y espirituales alcanzados por cada comunidad y aun por cada hombre a lo largo de su vida? Si admitimos que las necesidades básicas o el modo de percibir estas necesidades pueden cambiar substancialmente de unos a otros grupos humanos surge otra interrogante: ¿Quién tiene derecho a definir cuáles son las necesidades básicas de una comunidad concreta? ¿La identificación de sus "necesidades básicas" no debe ser, por definición, un derecho de los hombres que las sienten? Y finalmente, ¿no es natural que sean esos mismos hombres quienes identifiquen las respuestas y participen en su aplicación a la comunidad?

Si asumimos válidas las interrogantes señaladas, es indudable que la planificación educativa, para ser efectiva, debe dar énfasis al componente participación e intersectorialidad, este último, en el sentido de una acción coordinada en las distintas etapas del proceso de planificación, principalmente como animadores y agentes de apoyo de la comunidad.

La participación de la comunidad en la planificación educativa y en el proceso educativo, permite el establecimiento de una vinculación entre la escuela y la comunidad, promoviendo

una interacción permanente. En una comunidad, todos y cada uno de sus miembros tienen algo que enseñar y aprender y por lo tanto el concurso de la población es muy importante, especialmente cuando se trata de los asuntos concernientes a su medio, porque ellos son los que viven los problemas a diario.

La quinta característica se refiere a que la planificación de la educación participatoria debe ser una acción permanente y continua, debido a los constantes cambios que se experimentan. Esto permite encontrar soluciones a la nueva problemática y formular alternativas que vayan superando paulatinamente los múltiples problemas que se presentan en una comunidad. Además, teniendo en cuenta que la educación es un proceso permanente, la planificación debe orientarse para cumplir con este principio básico.

Finalmente, la sexta característica considerada, plantea la necesidad de que la planificación de la educación de carácter participatorio, considere el enfoque de la planificación-objetivo y no de una planificación recurso; es decir, se trata en el proceso de planificación de determinar los objetivos y desprender de ellos las necesidades de recursos, evaluar las disponibilidades de éstos y, en los casos de escasez, visualizar alternativas para lograr superar los déficits correspondientes. El uso de la planificación-recurso limita las posibilidades de desarrollo de la comunidad, pues las acciones, programas y proyectos se generan teniendo en cuenta las posibilidades de recursos, sin ningún esfuerzo por encontrar nuevas fuentes o mecanismos de financiamiento. En este punto debe tenerse cuidado en considerar los objetivos que puedan ser realizados, teniendo en cuenta las posibilidades y potencialidades en el tiempo. En otros términos, debe evitarse iniciar la programación con objetivos inalcanzables, fuera de la realidad. En las comunidades que tienen que afrontar múltiples problemas, es conveniente otorgar prioridades, dentro de un plazo determinado.

En quinto lugar, en la planificación educacional participatoria no existe la artificial división entre la planificación (mal entendida muchas veces, considerándola equivalente a la formulación de planes, programas y proyectos; es decir con una sola etapa del proceso de planificación) y administración. En otros términos, se elimina la separación entre los "formuladores" y los "hacedores o realizadores"; todos los agentes que tienen algo que ver en el proceso, intervienen indistintamente durante las diversas etapas del proceso de planificación participatoria. Más enfáticamente, la ejecución es parte de la planificación.

En sexto lugar, la planificación participatoria, como supone la creación de mecanismos de participación en todos los niveles, debe enfrentar la tarea de visualizar las formas más adecuadas de obtener una representatividad legítima para la participación de la población. Generalmente, a nivel micro el establecimiento de consejos consultivos o directivos, permite asegurar la intervención de la población en la orientación del desarrollo educacional. En otros niveles, regional o federal, también debería establecer órganos, por lo menos consultivos, para la participación de la población.

En términos metodológicos puede decirse que existen tres tipos de participación consultiva y participación responsable. El primero, cuando existe algún tipo de reunión que permita la expresión de ideas y reflexiones como un fórum de discusión. Es una participación pasiva. El segundo tipo, de participación consultiva, se caracteriza por la posibilidad de plantear sugerencias, aunque no siempre sean utilizadas por los responsables de la toma de decisiones.

Finalmente, el tercer tipo de participación permite una mayor interacción, análisis crítico de los problemas y solución y toma de las decisiones como resultado de la discusión.

Adicionalmente, debe mencionarse que la planificación participativa supone la descentralización, entendida como delegación del poder de decisión en niveles administrativos diferentes del nivel central o federal.

5. DIAGRAMA DE FLUJO DE LA METODOLOGIA DE PLANIFICACION EDUCACIONAL PARTICIPATORIA

En el diagrama que se presenta en la página siguiente, se trata de mostrar las interrelaciones de las diferentes etapas del proceso de planificación educativa participativa e intersectorial. Su formulación se ha realizado, básicamente, teniendo en cuenta la experiencia acumulada para introducir, aunque no en su total conceptualización, este nuevo tipo de planificación.

En este sentido, la experiencia peruana a través de la organización nuclear ha tratado de implantar un cierto tipo de planificación participativa, al considerar el núcleo educativo comunal, como una organización de base para la cooperación y gestión de los servicios educativos dedicados a la educación y otros utilizados por ella, dentro de un ámbito territorial determinado y para la promoción de la vida comunal. Una limitación observable es que la planificación participativa sólo se produce, de alguna manera, a nivel micro o local. La planificación participativa no se da en todo el proceso de planificación, debido a la falta de mecanismos de participación a niveles más agregados tales como a nivel zonal, regional y central.

La otra experiencia, en la cual se ha basado la formulación de la metodología de microplanificación participativa, es el caso de Ceilândia, que es una ciudad satélite de Brasilia, en la que se está iniciando un proceso con participación de la comunidad y en la que se está introduciendo el currículum flexible o abierto, basado en las necesidades, intereses y problemas de los alumnos y de la comunidad, así como de otras experiencias metodológicas para la aplicación de la planificación de la educación para el desarrollo integrado de áreas rurales, como el caso brasileño, por ejemplo.

En términos resumidos puede decirse que la planificación participativa e intersectorial comprende seis etapas:

- i) Diagnóstico de propósitos múltiples, elaborado en base al levantamiento de las necesidades, intereses y problemas de la comunidad
- ii) Programación participativa en la que se determinan los objetivos, metas, recursos y estrategias, con una amplia participación de la comunidad y sobre la base de los resultados de la encuesta-participativa. Aquí tiene lugar la programación curricular, cuantitativa o de expansión del sistema, la programación de los recursos humanos, infraestructura física y equipamiento, programación financiera y, finalmente, la programación organizacional y administrativa.
- iii) Aprobación o aceptación del plan, programa o proyecto, donde el instrumento de planificación adquiere un carácter legal y donde se producen las decisiones de política con relación

a la programación. En esta etapa también debe realizarse la participación intersectorial y de la comunidad.

iv) Ejecución participatoria que significa la puesta en marcha de las propuestas aprobadas en la etapa de programación. La asignación de responsabilidades adquiere un papel importante debido al compromiso que asumen los distintos órganos y organismos de la localidad y los diferentes grupos poblacionales de la comunidad.

v) Control y evaluación que permite el seguimiento de lo programado y hacer las modificaciones y reajustes para lograr resultados favorables durante la aplicación de la programación.

iv) Difusión y comunicación que es una etapa que está presente en las anteriores y permite contar con informaciones que establecen el mecanismo de retroinformación.

Cada una de las etapas mencionadas anteriormente tienen como orientación fundamental la participación de la comunidad y de los distintos sectores que actúan en un área determinada.

SIGNIFICACION Y ALCANCES DE LAS MODALIDADES DE EDUCACION A DISTANCIA PARA LA EDUCACION DE ADULTOS

Gustavo Cirigliano y Aline Lampe J.

1. EDUCACION ABIERTA Y EDUCACION A DISTANCIA
 2. EDUCACION ABIERTA Y A DISTANCIA Y EDUCACION DE ADULTOS
 3. LA UNA. SU ACCION EN LA EDUCACION DE ADULTOS
- ANEXO: CONCEPTOS Y PREMISAS BASICAS EN EXTENSION UNA EDUCACION PERMANENTE:

En el presente trabajo, los invitados de la Universidad Nacional Abierta desean, apoyándose en la experiencia de dos años de funcionamiento de la Universidad, formular:

1. Reelecciones teórica sobre las relaciones entre educación abierta y educación a distancia.
2. Analizar posibles vinculaciones entre la educación abierta y a distancia en el enfoque de la educación de adultos, y
3. Hacer referencia al Modelo Curricular básico y a las actividades que la Universidad Nacional Abierta ha programado, dentro de sus actividades de extensión universitaria.

1. EDUCACION ABIERTA Y EDUCACION A DISTANCIA

¿Por qué en nuestro tiempo aparece la preocupación por la educación abierta? ¿Se trata de algo realmente nuevo o de algo que ya existió anteriormente? ¿A qué se enfrenta la educación abierta? ¿Se trata de reactualizar enfoques que ya existieron en otras épocas y fueron oscurecidos u olvidados por modalidades más rígidas como la escolar?

A algunas de esas preguntas iremos respondiendo. No cabe duda que la aparición del término "Educación Abierta" y la difusión del mismo, puede ubicarse en la década del 60, aunque es probable que al ver los sistemas escolares toda la educación tendía a ser abierta; más aún, que la denominada educación informal ambiental o cósmica, ha sido siempre abierta.

En otras épocas -la historia de la educación lo dice- los caminos de aprendizaje fueron múltiples; resulta de interés recordar el valor educativo del "viaje" medieval que fue común a estudiantes y profesores universitarios y resultó requisito para los gremios de artesanos. El viaje significa aprender por múltiples modos y de múltiples personas y fuera de lo que hoy llamaríamos un "recinto de enseñanza".

De todos modos, en la década anterior, surgen dos fenómenos que queremos relacionar, aun cuando la relación sólo tiene valor de hipótesis (por lo tanto discutible, modificable y obviamente también descartable). En algún trabajo Paulo Freire señaló que toda denuncia es siempre un anuncio, y Pierre Furter igualmente escribió que las autopías (o sea los anuncios de futuros) siempre implican denuncia de presentes. Pareciera que el anuncio de lo nuevo viene acompañado o precedido por la crítica de lo presente o de lo viejo.

En la década del 60 se presenta el cuestionamiento de la escolaridad (entendida como sistema cerrado de educación, monopólico y expulsador) reflejado en las ideas de Ivan Illich y Evertt Reimer y precedido por el pensamiento de Paul Goodman, pero asimismo aparecen los ensayos múltiples que quieren evadir el marco de lo escolar. Es visible, sobre todo, la significación de la Open University británica que simboliza y ejemplifica la presencia de un sistema alternativo frente al escolar. Su aparición marca decididamente la presencia de un nuevo camino experimentado, concretado, ensayado. Representa un esfuerzo por demostrar la factibilidad de la nueva modalidad. El anuncio es factible; la denuncia queda justificada; la "escolaridad" en tanto modalidad única de educación con sus notas de "recinto" y de "presencialidad en la relación", se encuentra entonces en su camino con la idea de "abierto" y a "distancia".

Así en nuestro tiempo aparece la preocupación por la educación abierta porque hay que superar la contradicción limitante del aprendizaje escolar. No se trata de algo estrictamente nuevo en su forma o modalidad de realización, aunque por existir luego de la "escolaridad" forzosamente se percibirá como nuevo.

El fenómeno de la democratización parece ser también incidente en estos procesos. La democratización como ideal y tendencia, origina en la realidad un proceso de masificación que termina por poner en crisis la relación [presencial], privilegiada por la escolaridad. A muchos resulta perceptible que las escuelas por mucho que se multipliquen nunca podrán efectivamente resolver el problema de la presencia masiva de alumnos. Y la democratización para avanzar no encuentra otro camino que el de verse obligada a superar las limitaciones del monopolio escolar.

Entre los muchos modos de aprender figura también el "a distancia" que dado el predominio de la modalidad presencial de la escolaridad, había quedado relegado a segundo término. Como consecuencia de esa desvaloración, es probable que para algunas personas, durante algún tiempo, parezca que el aprender a distancia es un modo inferior al aprender presencial.

Así puede decirse que aprender a distancia es sólo una modalidad de la educación abierta como corriente amplia desescolarizante. La educación a distancia debe insertarse, cumplir con las características de la educación abierta, reaprender y ajustarse a ella.

Queremos señalar que nuestra definición, a modo de hipótesis, de educación abierta, es la siguiente: lo esencial de la educación abierta es que no importa cómo se adquiere el saber. Todos los caminos para aprender son válidos. A diferencia de la escolaridad, en la que el único saber válido es el adquirido escolarmente y todos los demás, si no son refrendados por la escuela, son dudosos, sospechosos, cuestionables, la educación abierta en tanto modali-

dad nueva, viene a decir que hay muchos modos de aprender y que tienen derecho a presentarse como caminos también aceptables y reconocibles.

Caracterizamos la relación entre la educación abierta y la educación a distancia, con las siguientes notas:

a) Abierta en el ingreso: todos tienen que tener posibilidad real de ingresar a la modalidad. La educación a distancia es un modo de realizar esa posibilidad para todos.

b) Abierta en cuanto al lugar: no reducida a un recinto. Es precisamente la modalidad a distancia un modo de superar la limitación geográfica.

c) Abierta en cuanto a los métodos: la educación a distancia, si bien no permite todos los métodos de aprender, es efectiva esa, cuanto al uso del material de instrucción autosuficiente.

d) Abierta en las ideas: la modalidad a distancia no dificulta en absoluto la pluralidad de ideas a difundir y aprender.

Resumiendo:

La educación abierta es una tendencia que superando la restricción escolar revaloriza cualquier camino de aprendizaje: un camino que ha sido revalorado es el aprendizaje a distancia o no presencial.

2. EDUCACION ABIERTA Y A DISTANCIA Y EDUCACION DE ADULTOS

¿En qué medida confluyen las tendencias y la problemática de la educación abierta y de la educación de adultos? ¿Son compatibles o entran en conflicto? ¿Pueden mutuamente auxiliarse y fortalecerse?

En el documento "América Latina y la Educación de Adultos" (1977), elaborado por la Organización de Estados Americanos (OEA), se señala la existencia de tres etapas en la evolución de la educación de adultos.

Brevemente dichas etapas pueden caracterizarse así:

1. La primera o de la educación-reparación culmina en la década del 50, se origina en necesidades económicas o técnicas que al encontrar un sujeto carente y necesitando mano de obra para la industria, le compensan, le recuperan la capacitación que le falta, ajustando al sujeto al cambio que produce el avance técnico y científico; es el momento de la alfabetización, de la educación continua y de la educación fundamental.

2. El segundo momento, que data su relieve en la década del 60, se asienta en la aceptación de la especificidad psicológica del adulto, entendido como sujeto diferente para el que hay

que diseñarle instituciones y procesos para el desarrollo. Al tomar en consideración la caracterización de la tercera etapa de la educación de adultos que es la educación permanente. (Ver cuadro en Anexo I), estimamos que los rasgos distintivos de ese tercer momento son compatibles y más aún, alcanzables o posibilitados por la educación abierta/distancia. Tomamos algunas notas principales:

a) "Necesidad originante: Énfasis socio-político (valor democracia) y moral-ético (valor dignidad de la persona)". Precisamente la apertura que la tendencia de educación abierta trae, implica una extensión a más personas (coincidencia con el valor democracia) y en razón de reconocerles el valor de ser personas y el derecho a serlo por la educación.

b) "Visión del hombre: la persona (el adulto maduro y responsable); el sujeto consciente". Una de las limitaciones que "la escolaridad" había implantado es que hacía coincidir el aprender con ciertas etapas de la vida, fundamentalmente niñez y juventud, para las cuales las instituciones escolares se diseñaban, mientras que el adulto quedaba liberado de aprender, lo que a la vez implica desconocer todo lo que de hecho aprendía.

Ahora, en este tercer enfoque de la Educación a Distancia, no es una etapa como la niñez o la juventud la que se enfatiza, sino que es el sujeto persona. La persona es el eje de la actividad, y no una etapa de su vida.

c) "Función de la educación de adultos: la educación permanente es un nuevo criterio: el adulto más la realidad social a conocer y cambiar". Es la tendencia de educación abierta la que recupera de facto el poder educador de la realidad social de reconocer múltiples caminos y elabora instrumentos para reconocer y utilizar esos saberes y experiencias. Coincide, pues, con la educación permanente.

d) "Lema o principio: todos aprenden siempre de toda la realidad y de todos". En este caso la confluencia entre los postulados de la educación permanente y la educación abierta son totalmente coincidentes. Es la educación abierta la que devuelve a la sociedad a la vida diaria su poder educador. Es la educación abierta la que sí acepta que todos los educadores y no solamente los que estén en el aula; y es la educación abierta la que sí hace posible que todos tengan posibilidad de aprender sin límite de tiempo.

e) "Naturaleza de la educación: educación-función (interinstitucional); multiforme (valorar el aprender en todas sus etapas)". Al esperar la educación permanente la etapa de la educación institucional (escolar) coincide con la educación abierta/distancia que, como se ha dicho, surge para superar las limitaciones y condicionamientos de un aprender sólo limitado a la vía escolar presencial.

f) "Población a la que se dirige: todo hombre (grupos desfavorecidos, mujeres, rurales)". La educación abierta/distancia es un camino efectivo que hace posible el cumplimiento de esa propuesta de la educación permanente.

Igualmente con relación al marco geográfico, que aparece en el cuadro, la educación abierta está en mejor condición para moverse en niveles nacionales y regionales o multinacionales.

Si nos atenemos al tema asignado a esta Ponencia, encontramos que la significación -entendida como razón e importancia - y los alcances - entendidos como posibilidades de realización- de las modalidades de educación abierta/distancia en la educación de adultos -entendida en su tercer momento como educación permanente -revelan una confluencia y una ausencia de conflicto a nivel de teoría y una compatibilidad a nivel de realizaciones prácticas.

Uno se atrevería a afirmar que por dos vías diferentes se arriba a postulaciones similares, una desde el descubrimiento del adulto como capacidad de aprender y la otra como reveladora de otros caminos de aprender más allá de la limitación escolar.

En tal sentido no cabe duda que la acción de una institución como la Universidad Nacional Abierta, concilia en sí la educación abierta/distancia (aún en todas sus limitaciones operativas) y la educación permanente en sus actividades regulares.

3. LA UNA. SU ACCION EN LA EDUCACION DE ADULTOS

La Universidad Nacional Abierta fue creada en septiembre de 1977 sobre la base de un Proyecto elaborado por una Comisión Organizadora. A partir de ese momento la UNA estableció su sede, contrató personal, adquirió material y equipos, elaboró sus diseños, preparó sus cursos, y comenzó a dictarlos en agosto de 1978 con el Curso Introdutorio (que capacita en técnicas de control de estudio y técnicas de lectura más un curso de educación ambiental). La estructura curricular se compone del citado Curso Introdutorio, dos semestres de Estudios Generales, (en estos momentos se está ofreciendo ya el segundo semestre) seguidos de los Estudios Profesionales en alrededor de 8 a 10 semestres.

Las carreras regulares que ofrece (con título) de idéntica validez a los de las universidades convencionales) son: Matemáticas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Industrial, Educación mención Matemática, Educación Preescolar, Dificultades de Aprendizaje, Administración Pública, Administración de Empresas y Contaduría.

La UNA opera sus cursos a través de 21 centros locales distribuidos a lo largo de todo el país, en los que se realizan tutorías presenciales y a distancia, se ofrece material de apoyo audiovisual, se dispone de biblioteca, y se reciben las evaluaciones.

En la actualidad la UNA cuenta con unos 14.000 estudiantes y se considera a sí misma como una institución de educación superior destinada -se trata de una universidad estatal- a la formación de profesionales en áreas prioritarias del desarrollo nacional, mediante un sistema de educación abierta y a distancia, basado en medios modernos de comunicación y de tecnología educativa.

Aun cuando la naturaleza, el enfoque o la peculiaridad del modelo curricular elegido por la UNA se halla tratado en diversos documentos, nos permitimos referirnos a él reformulando las consideraciones y replanteando sus características.

En el cuadro C aparece esquemáticamente el modelo curricular básico de la UNA sobre el cual se elaboran las siguientes consideraciones, que construyen una versión que difiere en su desarrollo de la que aparece en el Documento que sirvió de base a la creación de la UNA.

El primer elemento que cabe destacar es que la realidad es la fuente que origina el saber. Y a la par, que la realidad es modificable. Y que el saber es en alguna medida un instrumento de modificación de la realidad.

Los problemas se presentan a partir de la realidad. Y por realidad entendemos la realidad diaria, cotidiana, accesible a todos los hombres, que repercute sobre todos, que incide sobre el hombre común. No se trata de una realidad sustancial o esencial que está por debajo, más allá o por encima. La realidad es la dimensión diaria que el hombre enfrenta junto con los demás y en la que se encarnan o se frustran sus sueños, sus esperanzas, sus anhelos. De esa realidad accesible al hombre común, en la que él se encuentra, surgen los problemas que lo afectan a él. En los que él ha de intervenir de algún modo para modificar la realidad, a fin de que confluyan realidad y proyecto, cotidianidad y esperanza.

Los problemas exigen respuesta. La respuesta se compone de saber y de acción. En el meollo del modelo curricular básico que la UNA eligió se descubre que aprender resulta un diálogo entre el saber actuado (respuesta) y la realidad devenida problema (pregunta). La bipolaridad originaria engendra las otras: interacción entre teoría y práctica.

Modificar algo implica o exige cambio; cambio implica dirección: el hacia dónde del cambio. Modificar la realidad implica una preferencia o selección de caminos o alternativas. ¿Cuál es la dirección que robustece, que valida, que da sentido al aprender en el esquema básico de la UNA?

"El estudiante es un adulto capaz de contribuir a su propio desarrollo y al país".

El adulto se realiza (se hace más hombre) en la transformación positiva de la realidad social.

Al ponerse tanto énfasis en la relación de contacto directo del adulto con la realidad diaria (que es el medio natural del adulto), resultará obvio que la relación mediatizadora de la educación presencial pueda pasar a segundo término. Aquí el estudiante dialoga con la realidad mucho más que con el docente.

En tal sentido este enfoque de educación abierta/distancia es mucho más congruente con el modo de ser del adulto que es el estar de pleno en la realidad y manejarse con ella y frente a ella. (De algún modo se suele considerar que el niño y el joven se preparan para la realidad, y el anciano ha actuado ya en la realidad. Para el adulto la realidad es ahora, para el joven es futuro y para el anciano, pasado).

El contacto con la realidad es la "presencialidad" de la educación a distancia.

Por lo que el adulto puede prescindir de relaciones presenciales de aprendizaje de tipo escolar. Su inserción directa en la realidad es un más que poderoso sustituto de aquella relación presencial escolar. La realidad le da los problemas. Le genera los saberes. le valida sus

experiencias, es su campo de experimentación y es comprobación de su capacidad de modificación.

La "realidad cotidiana" es la reemplazante del "aula". Esa categoría es la que hace confluir la educación abierta/distancia con la educación de adultos/permanente.

"La educación a distancia, fundamentalmente para adultos, establece una serie de características basadas en los conocimientos vitales ya adquiridos, en la mayor correlación de esos conocimientos, y en el uso combinado de los medios de comunicación como factores de enseñanza, todo lo cual la diferencia de la educación del sistema formal".

Finalmente, queremos referirnos a una acción de la UNA que de modo específico asume como tema la educación permanente.

En un documento sobre el encuadre y políticas del Subprograma de Extensión Universitaria -que la UNA define "como el conjunto de alternativas y estrategias a ofrecer a la comunidad, basadas y determinadas por una continua interacción comunidad-universidad, previa investigación de necesidades, para contribuir al desarrollo de recursos humanos en función del progreso cultural, científico y tecnológico del país" se dice que para la UNA "la función de Extensión se cumplirá a través de una interacción y compromiso con la comunidad, utilizando el acervo de experiencias y vivencias que trae consigo el participante y el nuevo sistema de relaciones educación-comunidad-trabajo, característico de la educación abierta y a distancia". (Documento: "Fragmentos de la ponencia central sobre Extensión Universitaria de la UNA", Caracas, 26 de Abril de 1979).

De dos modos podemos acercarnos a analizar la acción de Extensión Universitaria vinculada con la Educación de Adultos: a través del enfoque teórico o doctrinario que sustenta y aparece en los documentos, y a través del enfoque práctico a concretar en sus realizaciones y que aparece en su plan de actividades.

Con respecto a la doctrina resulta altamente ilustrador el texto transcrito. En él encontramos la fluida o natural convergencia entre educación permanente y educación abierta de la que se habló en el punto 2o. de esta ponencia. Queremos decir que lo indicado anteriormente se considera como doctrina o línea de acción para la gestión de una unidad académica de la Universidad Nacional Abierta. En el anexo C se mencionan conceptos básicos que sostiene dicha unidad.

Si analizamos el plan de actividades de Extensión Universitaria encontramos el modo cómo se intenta concretar dicha convergencia.

Las siguientes son algunas de las actividades programadas para el segundo semestre de 1979 para el Subprograma de Extensión Universitaria de la UNA, dentro del enfoque anteriormente indicado:

- Un curso de capacitación para el personal docente de Educación Media para Adultos, con una duración estimada de unas 150 horas, utilizando una metodología mixta (80% a distancia y 20% presencial), destinado a unas 900 personas.

- Un curso sobre Diseño Curricular, también de tipo capacitación, con estrategias metodológicas similares, y una duración estimada de 50 horas.

- Un curso similar al anterior pero sobre Diseño Instruccional.

- Tres cursos de capacitación destinados dos de ellos a educadores y el otro a personas con formación universitaria: Pedagogía de Grupo, Rol del Educador en la Educación Permanente y Gerencia por Proyecto. Estimado cada uno en 24 horas y con metodología que combina lo presencial y a distancia.

- Y finalmente dos cursos de entrenamiento, uno sobre "contabilidad" y otro sobre "impuesto sobre la renta", destinados a personal de la empresa SIDOR. Aún puede ser prematuro opinar sobre si el enfoque teórico de la UNA en materia de educación de adultos, a través de la Extensión Universitaria, es el más idóneo, o si existe adecuada correspondencia entre ese enfoque y su programación práctica, y sobre todo habrá que esperar a que se realicen los planes para ver cuáles son los resultados concretos que se alcanzan. Dicha información será evaluada oportunamente.

ANEXOS

ANEXO A. Etapas de la evolución de la educación de Adultos (cuadro comparativo).

ANEXO B. Educación presencial y educación a distancia (cuadro).

ANEXO C. Modelo Curricular básico de la Universidad Nacional Abierta.

ANEXO D. Conceptos y premisas básicas en "Extensión UNA".

ANEXO E. Etapas en la Extensión Universitaria.

ANEXO D

CONCEPTOS Y PREMISAS BASICAS EN EXTENSION UNA EDUCACION PERMANENTE:

Entendiendo por ella aquella que abarca desde la educación escolar hasta la educación de adultos y en sus tres dimensiones, la vertical que corresponde al tiempo educable que es toda la vida; es decir, que las sucesivas etapas que el sujeto recorre son oportunidades de educación; así el tiempo educable no se agota nunca. La dimensión horizontal, corresponde al espacio educativo, de ahí que todas las actividades humanas son permanentes exigencias de aprender el por qué son contextos educativos (donde toda la realidad social educa; todos los medios de aprendizaje son válidos y no solamente la escuela, así como en la dimensión vertical, todos los tiempos son educables y no sólo en la niñez o la juventud) y la tercera dimensión el Universo Humano, abarca el conjunto de todos los hombres, de todos los adultos sin que nadie quede excluido o limitado, ni los ancianos ni los disminuidos físicamente ni los marginados sociales.

EDUCACION ABIERTA:

Entendiendo por ella la concepción y modalidad que reconoce, estructura y posibilita múltiples caminos para adquirir toda clase de experiencias educativas; abierta implica: para todas las personas, para todos los saberes y por medio de todos los métodos o caminos.

EL ADULTO PARTICIPANTE:

No como un ser "terminado" como sería concebido en una cultura estática, una sociedad estable, basada en la tradición y la costumbre, sino como un ser educable, ya que existe una modificación continua del saber (que incluye la técnica, el trabajo, los cambios sociales, los saberes científicos), es indispensable aprender siempre, en razón de esa modificación continua y deseada del saber, ya que la sociedad ha previligiado axiológicamente, el cambio como un instrumento valioso en sí y apto para hacer reales los valores humanos que proponen y en la mejor calidad posible.

Un adulto cuyas características principales son:

- El económico laboral:

El adulto trabajador ante los requisitos técnicos económicos es considerado como un recurso humano que debe ser calificado laboralmente y reconvertido a medida que surjan modificaciones en las técnicas de trabajo.

- El político-social:

El adulto quiere participar y realizar los valores democráticos y de dignidad personal que la sociedad sostiene, el adulto está en relación activa con su medio social que desea conocer y transformar.

- El existencial-cultural:

El adulto quiere poder interpretar su mundo -su macrocosmos- sabe que forma parte de un ecosistema, quiere comprender la realidad y a la vez aportar al mundo, creadoramente, usando provechosamente su tiempo para expresarse.

- El Psicológico:

El adulto tiene un modo de aprender diferente y que no puede reducirse sólo a los conocimientos brindados por la psicología del aprendizaje infantil ni a la psicología evolutiva, ni a la

metodología didáctica escolar. En su aprendizaje diferenciado entra su propia historia personal con su carga de experiencia significativa y está presente una actitud de diálogo frente a los problemas de los que no es pasivo contemplador.

¿Qué es ser adulto?

El concepto de adulto está determinado por tres criterios:

- La aceptación de responsabilidades. Es responsable de los actos que realiza y de las decisiones que adopta.
- El predominio de la razón sobre los sentimientos e impulsos.
- El equilibrio de los componentes de su personalidad.

Se puede también señalar algunos criterios que se pueden utilizar en relación a la madurez o personalidad desarrollada del adulto:

- Extensión en sí mismo.
- Relación efectiva con los demás.
- Seguridad efectiva.
- Percepción realista del mundo.
- Conocimiento de sí mismo.

Así a grandes rasgos podemos observar cuán difícil e importante es, a quien está llamado a ser centro, eje y punto de partida de nuestra acción -el hombre- -el hombre adulto- nuestro participante. Ya que en un proceso de desarrollo integral al que aspiramos, es el hombre quien tiene un valor fundamental: centro y fin, quien debe ser gestor de este desarrollo para vivir.

UNIVERSIDAD Y EDUCACION DE ADULTOS

Félix Adam

INTRODUCCION

REVISION CONCEPTUAL DE LA EDUCACION UNIVERSITARIA

LA FORMACION UNIVERSITARIA DEL EDUCADOR DE ADULTOS O ANDRAGOGO

LAS NUEVAS FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACION DE ADULTOS

RECOMENDACIONES

INTRODUCCION

Este trabajo recoge ideas sobre el papel que han de jugar las universidades en el desarrollo de nuestros países, dentro del contexto de la educación de adultos.

Posiblemente de estas ideas deriven nuevas posiciones doctrinales al incorporar a la educación universitaria su área conceptual, fundamentada en los principios teóricos de la ciencia andragógica; a la obligante necesidad de las universidades de incluir en sus diseños curriculares la formación de educadores de adultos en los niveles de pre y postgrado, y a la adopción y desarrollo de nuevas funciones, ajustadas a los cambios acelerados de la cultura, de la ciencia, tecnología, estimuladoras de una ida social y económica, que exige políticas masivas de culturización y profesionalización de la población en general y, en particular, de los sectores marginales de ciudades y campos.

La crisis universitaria de nuestra época tiene un trasfondo teórico que es oportuno analizar y discutir, si queremos encontrar nuevos caminos para la renovación e innovación universitarias. Todo intento de esa naturaleza requiere, indiscutiblemente, de una base teórica. La carencia de una teoría de sustentación conduce a un círculo vicioso, a una rueda sin fin, que impide analizar de manera crítica, reflexiva y lógica la estructura universitaria.

Este hecho es observable, por ejemplo, en la incapacidad de nuestras universidades para dar respuesta adecuada a los problemas de masificación (cantidad) y democratización (oportunidad) en la vida universitaria, que cada día gravitan con mayor fuerza y complican más las difíciles situaciones por la que atraviesan.

A estos singulares hechos, habrían que agregar con alarma y preocupación, la estructura escolarizada de la vida universitaria, sometida al imperio del avasallante mundo pedagógico que, en nuestro criterio, constituye el peor obstáculo en los propósitos de renovar e innovar la docencia universitaria.

Las universidades latinoamericanas, sin exagerar, son organizativamente escuelas primarias de alto nivel. La mayoría del profesorado universitario cree o trata de convencerse, que los estudiantes, los muchachos, como se dice comúnmente, son "niños" a quienes pueden imponer sus ideas, manipularlos a su antojo, decidir por ello lo que deben aprender, en fin, sólo ellos y nada más que ellos, establecen las reglas del juego que deben ser aceptados con tal sumisión y dependencia.

Es un error, olvidar o desconocer una realidad tangible, cual es la condición adulta del estudiante universitario, pues, negaríamos su capacidad en la toma de decisiones y en asumir responsabilidades en la vida social.

Mientras el profesorado universitario no adquiera conciencia de esta realidad, se verá imposibilitado renunciar ser el centro autoritario de los aprendizajes. La crisis académica de nuestras universidades se acentuará y será permanente.

Tal tratamiento, provocará en los estudiantes universitarios, siendo adultos, reacciones negativas y sentirán la necesidad de practicar la conducta de los niños. Habrá una regresión psicológica canalizada por artificios manejados hábilmente por los partidos políticos que tratan de "pescar en agua revuelta". El grito estudiantil de renovación universitaria estará teñido de la acción política partidista. La acción proselitista de los partidos políticos, enturbiará irresponsablemente la vida universitaria, pues la demanda de renovación académica se confunde con las consignas políticas.

Protestarán los estudiantes por la inflexibilidad curricular, los torturantes sistemas de evaluación, la falta de participación en las decisiones académicas, la obligatoriedad de asistir al recinto universitario, la imposición disciplinaria de teorías ajenas a la realidad vital y a su experiencia, por las humillaciones a que son sometidos día a día, cuando se les niega el derecho a opinar y a disentir y se les obliga a aceptar pasivamente, sin discusión, conceptos que han de repetir para ser promovidos en sus estudios.

En fin, nuestras universidades, abanderadas y centro de las luchas por la defensa de los derechos humanos, que significan el respeto a la personalidad del hombre, a la autodeterminación, al rechazo de toda imposición ideológica y al autoritarismo estatal, son la negación de estos principios en la actividad docente universitaria.

REVISION CONCEPTUAL DE LA EDUCACION UNIVERSITARIA

Precisamente, la gran paradoja que se presenta en la educación universitaria, es que su organización y administración se fundamentan en un criterio pedagógico que ignora la realidad adulta del estudiante universitario. Por tanto, si el sujeto de la educación universitaria es adulto, necesariamente hay que buscar en la ciencia andragógica los fundamentos teóricos que permitan adecuar los aprendizajes, las estrategias metodológicas, la construcción del currículum, las relaciones profesor-estudiante (facilitador-participante) a la naturaleza psicosocial de una comunidad adulta que debe caracterizarse por el respeto mutuo, opcional y participativo de sus integrantes.

Al sostener la tesis de que el estudiante universitario es adulto, nos basamos en el concepto que tenemos de adultez como etapa de integración biológica, psicológica, social y ergológica. Es el momento de alcanzar la plenitud vital, pues en la adultez tenemos la capacidad de procrear, de participar en el trabajo productivo y de asumir responsabilidades inherentes a la vida social, para actuar con independencia y tomar nuestras propias decisiones con entera libertad.

Los rasgos más resaltantes del adulto son:

- La vida autónoma en lo económico y en lo social.
- Posee un concepto de sí mismo como capaz de tomar decisiones y autodirigirse.
- Juega un papel social, que conlleva responsabilidades desde el punto de vista económico y cívico.
- Forma parte de la población económicamente activa y cumple una función productiva.
- Actúa independientemente en sus múltiples manifestaciones de la vida.
- La inteligencia sustituye a la instintividad .

Además de estas características más o menos universales, el adulto joven de hoy se presenta como altamente contestatario y conflictivo, cuestionante de la sociedad, la ciencia y la tecnología, rechazante de las actitudes paternalistas, dinámico, buscador de una calidad de vida humana con fuertes exigencias de que se le respete su posibilidad de crecer como persona y se le acepte como crítico, racional y creativo.

El estudiante universitario, precisamente por ser adulto, rechaza la rigidez e inflexibilidad pedagógica con que es tratado por sus profesores que frenen indirectamente el proceso de autorrealización, aspiración natural y propia de la juventud y de los adultos en general.

Podríamos enriquecer estos argumentos con los logros alcanzados en la Universidad "Simón Rodríguez" que fundamenta en la filosofía andragógica su organización y funcionamiento.

Las seis premisas básicas de nuestra universidad experimental e innovante pueden ser sintetizadas bajo los siguientes títulos:

1. El estudiante universitario es adultos auto-responsable de su aprendizaje y es, por ello, un participante del proceso al lado del facilitador.
2. Los núcleos educativos de la universidad se esparcen a través del país para satisfacer las necesidades educativas y contribuir al desarrollo y crecimiento económico local y regional.
3. El aprendizaje es vivencial y está fundamentado en la confrontación teoría-aprendizaje y centro de producción para facilitar el autofinanciamiento.

4. Nuestro máximo principio ético es la formación de una conciencia humanística de respeto al trabajo, amor a la naturaleza y dignificación del hombre mismo.
5. La jerarquía académica universitaria no está fundamentada en el autoritarismo de las organizaciones verticales. La horizontalidad y la participación son base de nuestra innovante organización andragógica.
6. La política de núcleos y la metodología andragógica de aprendizaje, cambia la estructura y baja significativamente los costos de la educación superior.

LA FORMACION UNIVERSITARIA DEL EDUCADOR DE ADULTOS O ANDRAGOGO

Para comprender la trascendencia importancia de formar dirigentes y administradores de la educación de adultos en todos los niveles y áreas de la actividad humana, es necesario destacar la necesidad que tienen las propias universidades de capacitar a sus docentes en la tecnología andragógica, que facilite una mejor comprensión e idóneo ejercicio de sus actividades.

Para alcanzar tal fin creemos importante que conozcamos algunas características actuales del docente universitario. Aura Adam, en su trabajo intitulado "Andragogía Universitaria" dice:

"Podríamos señalar las características del docente universitario su preocupación por el "qué" y no por el "cómo" enseñar. Es decir, el docente universitario tiene el dominio cognoscitivo como objetivo, (transmitir conocimientos) mas no es el metodológico de ofrecer su experiencia profesional a quienes considera sus "alumnos", dentro de la concepción pedagógica, ya que la educación universitaria sigue regida en su organización y administración educativa por los principios de la dependencia. Quiere decir, que el docente universitario carece de los fundamentos de tecnología educativa que determinan el proceso de aprendizaje de un adulto.

El desconocimiento de la andragogía, base de la educación universitaria, impide una concepción teórica del conocimiento, lo cual dificulta la racional interpretación de la naturaleza del aprendizaje universitario y de la función que el docente a este nivel ha de cumplir.

La falta de creencia en las premisas anteriores, hace del docente universitario un escéptico respecto a las bases científicas de la educación. Creen que lo importante es saber lo que se ha de enseñar, no cómo enseñarlo.

Este viejo y prejuiciado concepto ha hecho mucho daño a todos los niveles de educación y sobre todo a la educación superior, donde los docentes han transmitido sus conocimientos de manera intuitiva, sin tener una metodología de trabajo que permitiera a sus estudiantes (participantes) aprovechar su desarrollo intelectual, sus aptitudes y adecuar el criterio de aprendizaje a sus condiciones o características psico-biológicas y sociales.

En consecuencia, el docente universitario asume una actitud autoritaria y paternalista frente al estudiante, restándole participación en el proceso educativo.

Se convierte de hecho, en el centro o eje de la actividad docente, por cuanto los contenidos e informaciones que suministra están sujetos a sus criterios personales, ideológicos, religiosos y políticos. La libertad de cátedra es entendida y practicada en nuestras universidades en forma exclusiva, muy personal; asienta el autoritarismo por cuanto en el desarrollo del currículum el estudiante tiene poca o ninguna participación. Es decir, lo que el estudiante necesita aprender lo decide el profesor, sin tomar en cuenta los intereses y motivaciones de los participantes.

Por lo regular, esta actitud eminentemente pedagógica, de ignorar la condición adulta del estudiante universitario, margina la posibilidad de desarrollar hábitos independientes en los estudiantes para su autoformación presente y futura.

Por lo general, el profesor universitario cree que sus procedimientos están encaminados a una mejor formación académica y que el carácter impositivo que ejerce desde su "tarima" dirigiendo, controlando y evaluando sus clases marginales, van en beneficio de quienes en actitud pasiva las reciben y las repiten de manera oral y escrita, en las evaluaciones. El docente universitario no estimula la creatividad sino la memorización.

Toda esta problemática que conforma la naturaleza y las funciones académico-administrativas del docente universitario aboca a asumir actitudes de resistencia a toda reforma estructural.

Impónese, por lo tanto, el diseño de una política universitaria para la formación de educadores en la teoría y práctica andragógica. Esta política debería dirigirse en tres sentidos:

1. Al reciclaje del profesorado universitario en ejercicio y el entrenamiento de los que han de ingresar a la docencia universitaria. Debería establecerse como requisito obligatorio en todas nuestras universidades la maestría en andragogía, por lo menos, para los profesionales universitarios con inclinaciones o aspiraciones a ser docentes.
2. A establecer las licenciaturas en andragogía que permitan formar recursos humanos aptos para comprender la problemática de la educación de adultos en sus aspectos de planeamiento y administración de programas, psicología, orientación educativa y profesional del adulto, y conocimiento de las innovaciones educativas.
3. A organizar cursos de postgrado en los niveles de maestría y doctorado, que profundicen la investigación en el campo andragógico en pleno desarrollo.

La ejecución de tal política a nivel universitario, tendría repercusiones inestimables en el avance y desarrollo de la educación de adultos en nuestro continente. Superaríamos la etapa del empirismo en el enfoque científico de los problemas educativos del adulto. Probablemente el desarrollo de la ciencia andragógica estimularía a la revisión y modernización de la ciencia pedagógica, al dar interpretación adecuada a ciertas premisas andragógicas en la educación de niños y adolescentes.

LAS NUEVAS FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACION DE ADULTOS

Hemos sostenido que la Universidad Latinoamericana, ha de tener como soportes una sólida

capacidad de renovarse y definidos cambios organizativos que flexibilicen su funcionamiento, impidan la duplicación recursos humanos y financieros. Asimismo, se hace imperativo dentro del proceso renovador universitario, la adopción de nuevas metodologías donde el estudiante juegue el papel central, al responsabilizarse de sus propios aprendizajes. Es decir, un adulto de cualquier nivel cultural debe tener conciencia que sólo él es capaz de construir o reconstruir su propia vida, para alcanzar los objetivos que se proponen en el transcurrir de su existencia.

Por eso nuestra metodología de aprendizaje centra todo este proceso en el participante, no en el profesor, por cuanto como adulto debe afianzar su personalidad, su ética individual que significa una evaluación vivencial de sus potenciales aptitudinales y de su capacidad de alcanzar los objetivos y metas no predeterminadas por el sistema educativo, sino que surgen de un análisis de sus aspiraciones formuladas con finalidades personales y sociales.

Al centralizar el proceso de aprendizaje en el participante, aseguramos la actitud ética y autocrítica de la persona. El aprende porque quiere aprender, para mejorar su condición personal y para mejorar la sociedad en que vive. El diploma o título poco importa, es simplemente en reconocimiento de la institución a su esfuerzo, pero nada significa para quienes tienen conciencia de que ellos aprendieron por sí mismos, que poseen la destreza, dominan la teoría y la práctica para, con título o sin él, provocar los cambios que día a día la sociedad requiere, y le regarantizan un bienestar existencial digno y docente.

Existe una extendida inquietud en la Universidad Latinoamericana por encontrar alternativas creadoras, susceptibles de renovar y modernizar las viejas estructuras.

En este sentido, la Unión de Universidades de América Latina (UDUN) en sus diversas conferencias ha puesto de manifiesto la crisis existente y la urgencia de buscar soluciones que quiebren el estancamiento.

Ante estos planeamientos y frente a la crisis, la Universidad "Simón Rodríguez", hace las siguientes reflexiones:

Para que la universidad pueda responder a nuevas funciones, tiene que innovarse a sí misma. Con estructura vieja y pensamiento anacrónico y actitud displicente, resulta fonotranco el intento de renovación.

- ¿Puede una institución anquilosada impulsar el progreso?
- ¿Puede una educación ganada por el subdesarrollo motorizar una acción para superarlo?
- ¿Puede una universidad enquistada en sus glorias del pasado y asomada con temor al presente, servir de palanca para incursionar en el futuro?

No nos atrevemos a dar una respuesta negativa a estas interrogantes. Como creemos en la capacidad renovadora del hombre, creemos también en la capacidad de las instituciones para deslastrarse el polvo que pesa sobre ellas.

Se hace necesario dentro del lento proceso evolutivo universitario revisar las funciones que ha cumplido la institución relativas a las actitudes docentes, investigativas y de extensión. Ellas marcan su quehacer institucional, en íntima y estrecha relación con el proceso histórico del desarrollo capitalista y socialista de nuestro mundo, las cuales deben ser revisadas y profundizadas.

La Universidad "Simón Rodríguez" considera la necesidad de que las universidades incorporen a su actividad dos nuevas funciones:

la social

y la Productiva

La función social que debe cumplir toda universidad, por tradicionales que sean sus estructuras, es practicar el principio de que ha de estar presente donde las necesidades humanas y sociales lo requieran.

Pero, además, las universidades desde el punto de vista de su función social, deben dar teórica y prácticamente una nueva interpretación a la función docente, de investigación y extensión.

La función docente de la universidad no debe limitarse a la simple formación de profesionales en los niveles de pre-grado y post-grado, sino debe comprender otros niveles, donde facilitadores (profesores) y participantes (estudiantes) se integren como comunidad organizada para participar en la elevación del nivel cultural y profesional de la población.

Creemos que es indispensable para vencer el subdesarrollo, la movilización de la comunidad universitaria en una acción docente capaz de contribuir a la liquidación del analfabetismo, elevar la culturización general y profesional de la población, la divulgación de ciencia y de la tecnología y la facilitación de los resultados investigativos para favorecer el mejoramiento productivo industrial y agrícola.

Esta acción social de la universidad debe materializarse en hechos concretos, en hechos participativos y presenciales de la comunidad universitaria.

La acción esporádica: visitas, conferencias, foros y otras técnicas sofisticadas de la universidad frente a la población marginal, la calificación de verborrea y demagogia universitaria. No es con teorizaciones verbales o escritas como podremos los universitarios contribuir a un verdadero desarrollo de nuestros países. Sólo la acción universitaria concreta y real, la presencia física de la universidad representada en sus profesionales y estudiantes, podrá trazar nuevos rumbos en la estructura social y comportamiento humano.

La acción social universitaria de cuerpo presente, es acción irrenunciable de permanecer, compartir las responsabilidades y participar en las adversas condiciones del ambiente que ha de transformarse.

En el cumplimiento de esta nueva función social, el universitario con el propósito de rescatar al hombre de su marginalidad y abrir nuevas esperanzas, debe vivir esa marginalidad, sufrirla y superarla en ideal comunión.

La otra función que ha de cumplir la universidad es la productividad en el campo agrícola e industrial.

El patrimonio universitario debe enriquecerse no a expensas del Estado, ni mediante las investigaciones interesadas que demanden los grandes monopolios o empresas industriales, como tampoco por las donaciones que las más de las veces persiguen silenciar su tradicional rebeldía frente a las injusticias sociales.

Es obligación del Estado, dentro del concepto de democratización, ofrece oportunidades educativas a todos, si poseen las capacidades y aptitudes para los estudios superiores, aportar los recursos económicos para atender, frente a las desigualdades que vivimos, la posibilidad de desarrollar sus talentos y obtener un título universitario.

Basar en esta consideración el desarrollo universitario, pareciera caer en el paternalismo y dependencia estatal.

La verdadera autonomía e independencia de las universidades deben basarse en su capacidad de autofuncionamiento; en su capacidad productiva agraria e industrial fundamentalmente.

El cultivo del campo para que genere productos alimenticios para la población, recursos económicos para el sostenimiento de la institución, será también taller de aprendizaje para los participantes, asesoría y ejemplo para la producción comunitaria de la población. La creación de industrias destinadas al procesamiento de los productos convenientes de la agricultura o la minería también habrá de cumplir los propósitos antes señalados.

Nuestras universidades necesariamente tendrán que visualizar una política interinstitucional para cumplir esta función productiva que se hace necesaria, no ser verdaderamente instituciones independientes y autónomas de tipo de subordinación.

RECOMENDACIONES

1. La renovación universitaria requiere adoptar la teoría del modelo andragógico en su funcionamiento y organización estructural docente-administrativo.
2. El imperativo histórico obliga a las universidades a asumir el liderazgo en la formación de recursos humanos en los niveles de pre-grado y post-grado para la educación de adultos, así como en la formación de sus propios recursos para el ejercicio idóneo de las funciones que le son inherentes en la docencia, investigación, extensión, social y productiva.
3. La urgencia de una revisión conceptual y nueva interpretación de sus tradicionales funciones integradas a la actividad social y productiva, como promotora de su propio desarrollo y creadora de las bases de una nueva sociedad.

EDUCACION DE ADULTOS EN LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO CULTURAL, CIENTIFICO Y EDUCATIVO

Leopoldo Chiappo

El propósito de esta ponencia es esencialmente teórico. Rehabilitamos el término y la actividad teórica en el sentido primigenio de "theirein", ver, mirar escrutinariamente la realidad para examinar sus fundamentos. Y en este Segundo Seminario Latinoamericano sobre Educación de Adultos, realizando en el umbral de la década de los años 80, el ambiente adecuado para hacer una reflexión fundamental sobre la Educación de Adultos en la perspectiva del Desarrollo Cultural, Científico y Educativo, Más aún cuando el objetivo de esta reunión es "realizar un relevamiento de la situación de la Educación de Adultos en América Latina, sobre la base de experiencias ya realizadas o a realizarse, para la formulación de políticas y estrategias destinadas a profundizar el desarrollo de la Educación de Adultos en la Región durante la próxima década". Es muy importante confrontar experiencias. Ello nos vincula y nos permite aprender los unos de los otros dentro de una concepción de cooperación horizontal que debe predominar e intensificarse como orientación principal de la cooperación internacional en los años 80. Pero no basta el intercambio de experiencias y proyectos. Es necesario hacer un alto para reflexionar sobre el sentido fundamental de lo que está haciendo, es decir, plantearse las preguntas sobre a dónde se va, a dónde se quiere y debe irse. A esto llamamos "teoría" o cuestionamiento fundamental de la educación de adultos en la perspectiva del desarrollo cultural, científico y educativo. Nuestro intento es pues invitar a un diálogo sobre estas preguntas: ¿Cuáles son el sentido y los fundamentos de la Educación de Adultos? ¿Cuáles son el sentido y los fundamentos del Desarrollo Cultural, Científico y Educativo? Estas preguntas son planteadas en el contexto de América Latina y en función de los problemas globales de la sociedad internacional. No pretendemos que el texto de esta ponencia dé una respuesta cabal a las preguntas formuladas. Solamente aspiramos, y así debemos hacerlo, a ofrecer "un planteamiento de base que posibilite un amplio debate con los actuales conductores de la Educación de Adultos en América Latina, presentes en este Seminario".

Para empezar por el principio mismo nos debemos preguntar: ¿Es legítimo hablar de Educación de Adultos? ¿No resulta pretencioso arrogarse el título de "educador de adultos" Nos hacemos estas preguntas por la preocupación que tenemos de que en América Latina los patrones metodológicos de la Educación de Adultos y ciertos estereotipos sociales conspiran en contra de un auténtico proceso educativo de las masas de gentes que teniendo una escolaridad completa (primaria o secundaria) acuden a la educación de adultos como un sistema de recuperación y por tanto de rehabilitación cultural personal e individualista dentro de estructuras sociales piramidales, en que los diplomas y certificados constituyen vías de ascenso y de salvación en el naufragio escolar y social que la escolaridad incompleta significa. Si consideramos que el patrón metodológico hace de la educación un proceso unilateral y asimétrico (el educador sujeto activo superior, y el educando, objetivo pasivo inferior; uno da y otro recibe) y que los estereotipos sociales de viejos hábitos de dominación en una estructura de explotación de las masas por minorías propietarias de los medios de producción y por los cuales estereotipos se producen comportamientos paternalistas y de dependencia, de sumisión y arribo, la educación de adultos no hace sino perpetua la pasividad y la dependencia de los educandos. Frente a estos graves modos de deformación, es necesario

replantear para nuestra América Latina una educación de adultos que supere el esquema vertical (por unilateral y asimétrico) y que constituya una praxis de interacción recíproca, de tal manera, que el proceso educativo de los adultos constituya, en realidad, interaprendizaje libre coordinado por promotores educativos que también aprenden en un proceso multidireccional democrático y crítico. Nos tenemos, pues, que preguntar cómo están diseñados nuestros currícula de educación de adultos y cómo se llevan efectivamente a la práctica para saber en qué grado el tipo de educación se acerca el patrón vertical, asimétrico y unidireccional o, más bien, a la alternativa del modelo de tipo multidireccional, horizontal, democrático e interactivo que es la educación de adultos como interaprendizaje libre.

Como es de suponerse, la educación de adultos tiene especial urgencia en los países subdesarrollados. El impacto de la educación de adultos es relativamente de mayor inmediatez que la educación inicial o la educación básica regular. Es una educación para ahora y el mañana próximo, es decir, una educación para la actualidad. Y en este sentido, considerando a América Latina como una sociedad en emergencia, en el doble sentido de la palabra, por la gravedad paroxística de sus problemas de nutrición, salud, vivienda, educación, ocupación y esparcimiento, y por su presencia, cada vez mayor, como poder en el contexto internacional, la educación de adultos debe ser concebida en función de capacitar rápidamente a la generación actual para enfrentar productivamente los problemas de la actualidad que son, en lo interno, los problemas de la transformación estructural de nuestras sociedades y, en lo externo, la transformación de la estructura de poder mundial. En lo primero, se hace necesario modificar profundamente la estructura económico-social, cultural y política de tipo concentración-marginación en el ejercicio y usufructo del poder y de la riqueza, de los bienes y servicios, de tal manera que podemos construir sociedades igualitarias y equilibradas en que ya no siga ocurriendo que los pocos que tienen mucho tengan cada vez menos. Y en lo segundo, nuestra América Latina tiene que optar frente al dilema que se hace cada vez más agudo, entre el modelo de democracia participatoria del poder mundial o el patrón de un crecimiento monopolítico tecnocrático-político-económico de este poder con efectos multinacionales. La educación del adulto tiene, ahora más que nunca, que estar inspirada en un propósito de hacer de los adultos latinoamericanos los actuales constructores de alternativas a las formas de vida de las sociedades industriales avanzadas. Y si a esto se agrega el control que estas sociedades ejercen merced al desarrollo de sus tecnologías, especialmente las de comunicación social, se hace urgente formular de inmediato políticas que, contrarrestando los efectos de demostración de las sociedades de consumo en busca de mercados y su penetración cultural como vía de acceso a sus mercaderías (lo cual nos mantiene en un nivel de intercambio económico desfavorable para la salud física y social de nuestros pobladores), sirvan para una educación de adultos promotores del desarrollo endógeno. En este concepto, deben pensarse los currícula de adultos en función de capacitarlos para movilizar los recursos propios, tanto en lo científico y tecnológico, cuanto en lo que se refiere a la preservación de nuestra identidad cultural.

Todo lo dicho anteriormente nos lleva a formular cuestionamientos básicos sobre el sentido y la orientación de nuestro desarrollo científico y tecnológico. Está, cada vez, viéndose más claro el hecho de que se están construyendo núcleos de poder multinacional que sobrepasan el poder político de los gobiernos, incluso de aquellos de los países más ricos y poderosos de la tierra. Estos núcleos de poder multinacional, en buena cuenta se afirman, no sólo en su influencia por la propiedad de los medios de producción, el control de la moneda, del

intercambio comercial y de los medios de comunicación social, sino, principalmente, por el grado de concentración de la disposición y manejo de la información científica y tecnológica. Se está perfilando claramente una forma de gobierno tecnocrático mundial a través de la sofisticación y monopolio del saber científico y tecnológico. El famoso aforismo de Francis Bacon "saber es poder" se está haciendo cada vez más amenazadoramente cierto, especialmente a nivel global y colectivo y no con el criterio individualista personal con que fue concebido. Son los países poderosos y, en especial, los grupos de poder militar y las corporaciones transnacionales, quienes azotan un "saber" sobre el mundo que, indudablemente, se aplica como "poder" sobre el mundo. Nunca como antes está ahora tan concentrado el poder de organizar el mundo en manos de tan pocos y que son los poseedores del "saber" (es decir la ciencia y la tecnología). El problema científico y tecnológico, el problema del desarrollo del saber, ha dejado de ser un problema exclusivamente de progreso individual dentro de una sociedad, o de mayores o menores ventajas personales; se ha convertido en un problema de dominación o liberación, de sojuzgamiento o de independencia nacionales o regionales (en este caso en un problema vital para la plena independencia política, económica, cultural y social de América Latina). Por ello, la educación de adultos no sólo debe ser concebida exclusivamente como un sistema de recuperación (lo cual es correcto en relación a las masas con escolaridad trunca y con problemas serios de analfabetismo); pero en lo que se refiere al desarrollo científico y tecnológico la educación de adultos tiene que considerar urgentes los problemas de especialización, post-grado y aprendizaje permanente, es decir, los problemas de formación de cuadros de personal científico altamente calificado, en suma, los problemas de actualización del adulto en función de los más logrados adelantos de la ciencia y de la tecnología. No podemos seguir satanizando con el epíteto de "elitismo" la necesidad de enfrentar el reto de preparar vanguardias selectas para el desarrollo científico y tecnológico de alto nivel en nuestros países latinoamericanos.

La educación de adultos en América Latina tiene que operar, pues, en varios frentes porque, también, la problemática es multifacética. Y en esto, sería atentatorio a la justicia social y a los requerimientos objetivos de la realidad urgente, priorizar uno de los aspectos descuidando los otros. Los frentes son por tanto dirigidos en varias direcciones: la educación de los analfabetos no sólo de áreas rurales sino de las cada vez más pobladas y concentradas áreas urbanas, la educación de adultos con escolaridad deficiente o trunca, con fines de recuperación; la educación laboral de adultos no sólo como nivel básico sino como calificación profesional extraordinaria de los trabajadores en ejercicio en sus centros de producción; la habilitación de los desocupados cuyas cifras absolutas y porcentajes en la relación a la población en edad económicamente activa son cada vez más alarmantes y van en aumento; por último, la educación profesional de especialización y de actualización permanente en alto nivel científico de los adultos graduados. Todo esto hay que hacer a la vez, bajo el supuesto de que se tienen que despriorizar otros gastos e inversiones menos urgentes que la capacitación del personal humano adulto y que es el agente mismo insustituible del desarrollo de la sociedad global. Es evidente que los gastos suntuarios, los de la sustitución de importaciones con pagos de regalías y nivel industrial de ensamblaje e imitación, los gastos del armamentismo, deben en la década del ochenta ser drásticamente cancelados si es que se quiere disponer de recursos para atender todos los frentes de ataque que hay que emprender en materia de educación de adultos.

En América Latina existen, además los problemas de las diversas velocidades de desarrollo cultural científico y educativo dentro de los distintos grupos étnicos y contrastadas clases sociales existentes a nivel de cada sociedad nacional. Si se toma como modelo de educación de adultos el que corresponde a un determinado estrato social urbano, es decir, como el de desarrollo más acelerado en oposición a otros estratos y grupos, se comete el grave error de la inadecuación y de la imposición cultural. En este punto la educación de adultos tiene graves dilemas que enfrentar en lo que se refiere a orientación y contenido del currículum. Utilizando un término de Bleuler, la "estupidez relativa" ("Verhältnissblodsinn") se produce cuando la magnitud de las pretensiones desborda la pequeñez de las capacidades; vemos entonces a individuos que utilizan una información mal asimilada con procedimientos de expresión verbal vacía y grandilocuente, sin capacidad real para aplicar los conocimientos en función de situaciones reales. Esto ocurre cuando los adultos de determinado estado social son obligados a ingerir memorísticamente un bagaje informativo que desborda y entra en desajuste con las características del grupo étnico o estrato social al que pertenece. Y esto ocurre en América Latina por querer extender un tipo de educación importada o de grupos privilegiados a vastas masas de población que no tienen los contextos culturales y socio-económicos a los que tal educación pertenece. En el sistema de recuperación, por ejemplo, del tipo de la educación básica laboral, se incurre en una aplicación mecánica y estampada de la educación secundaria, común para niños y adolescentes, a los adultos trabajadores, sólo con el propósito de devolverles el prestigio de "status" que da una educación primaria y secundaria completa. Con ellos se construye un mundo de irrealidad, de verbalismo y de desorientación en los adultos, cuyas aspiraciones se ven así encaminadas hacia el fracaso y la frustración.

Por último, queremos referirnos a cuáles deben ser los lineamientos de una política de alfabetización integral, sobre todo si consideramos que la meta para esta década del 80 debe ser la cancelación del analfabetismo en América Latina. Grandes masas campesinas son analfabetas, es decir, están marginadas del circuito de información que representa el lenguaje escrito. Viven en un universo sin letras. Esto no quiere decir que no tengan otras vías de expresión y de comunicación de su sabiduría de la vida y de sus conocimientos. La cultura de los campesinos no es inferior porque sea una cultura desprovista de símbolos gráficos. Si consideramos el desarrollo cultural y desarrollo educativo no en función de modelos paradigmáticos a imitarse ni con relación a crecimiento y sofisticación de los contenidos culturales y educativos, sino como ajuste de las personas a su mundo, equilibrado y humanización de las relaciones interpersonales, ocupaciones productivas y sistema de transmisión de información y conocimientos adecuados para desempeñarse en el grupo social, es evidente que al interior de una cultura, y con perspectiva etnológica, no se puede hablar de subdesarrollo cultural y educativo. Lo que ocurre es que hay grupos étnicos en América Latina subsumidos y defectivamente incorporados en una sociedad global más amplia que se delimita en el marco político del Estado. En realidad la escritura alfabética es sólo un instrumento. Por eso, lo importante es saber para qué se va a utilizar este instrumento y por qué es un estado de marginación cultural y por ende de opresión política, de abuso económico y de inferioridad social, el no poseer el sistema de comunicación alfabético escrito. Estas reflexiones obligan a cuestionar desde el principio sobre la necesidad de alfabetizar a los analfabetos, desde la perspectiva de una educación de adultos en función del desarrollo cultural, científico y educativo.

Hechas estas reflexiones fundamentales y tomada la decisión de alfabetizar a los analfabetos hay que ver cuáles son los fines y cuáles son los métodos de alfabetización. No se puede así sin mayor análisis subirse uno al carro de las campañas de alfabetización, apoyar el empeño, a veces demagógico de los gobiernos y suscribir la idea de que una alta tasa de analfabetismo es por sí índice de un indeseable nivel de desarrollo cultural y educativo que habría que levantar y promover alfabetizando. La cuestión de la cultura popular y de los valores tradicionales autónomos y llenos de riqueza espiritual del pueblo trabajador de la tierra, no pueden a la ligera ser desconocidos y pisoteados por una pretensión mesiánica de alfabetización con contenidos de valor urbanos y modernos, en tanto que supuestamente más desarrollados.

El hecho de que hay que partir es de un hecho político social: las masas campesinas pertenecen a un universo humano circunscrito pero englobado dentro de un universo más amplio que las abarca y del cual son dependientes y de las decisiones que se toman dentro del circuito de comunicación alfabetizada al que ellas no pertenecen y que sin embargo son afectadas en sus intereses y destino por esas decisiones. La participación directa de los campesinos en el proceso de toma de decisiones que los afectan en lo que fundamenta esencialmente la necesidad de alfabetización. Es, pues, un problema de derechos humanos y de defensa de los derechos humanos por los propios depositarios de esos derechos. No se trata de filantropía, ni tampoco de socorrer a los campesinos con los bienes de una ajena cultura alfabetizada metida de contrabando a través del alfabeto. Se trata de una cuestión política-social fundamental: el ascenso del poder campesino, como un poder social siempre refrenado y marginado, a los niveles del poder decisorio que se encuentra en el horizonte cultural marcado por los símbolos gráficos y que constituyen la fuente primera de información. No se trata simplemente de una cuestión de mecánica política, es decir, otorga el voto a los analfabetos utilizando otras formas de expresión no alfabetizadas para que se produzca el voto. Se trata de una participación completa del campesinado como un poder representante directamente en los altos niveles de decisión del Estado sin ninguna clase de mutilación para informarse y expresarse como la que significa el analfabetismo. La educación del adulto en relación al desarrollo cultural y educativo a través de la alfabetización y en el contexto de una transformación global de las sociedades latinoamericanas puede concebirse de acuerdo a los siguientes lineamientos:

1. Reconocer que los países subdesarrollados el sector llamado moderno, urbano, alfabeto, no es paralelo a un sector agrario, atrasado, tradicional, analfabeto, de tal manera que habría que incorporar o, como se puede decir, "integrar" el sector agrario tradicional al sector moderno de una sociedad pretendidamente escindida. Se trata más bien de que los campesinos ya están integrados de una manera defectiva, dependiente del llamado sector moderno. Esta integración defectuosa produce la migración rural-urbana como sistema de la explotación. Este reconocimiento cuestiona el objetivo de la llamada "integración" como finalidad de la alfabetización y de la educación de adultos de la población de las áreas rurales y más bien pone en la línea de miras los problemas de justicia social y las tareas de promover la identidad cultural del mundo agrario.
2. Reconocer los valores propios del mundo cultural analfabeto, por tanto, hacer de la alfabetización un medio de expresión del mundo propio y no una herramienta de imposición cultural (a través de la llamada "integración").

3. Superar la alfabetización como simple mecánica de leer y escribir así como las esporádicas y publicitadas campañas de alfabetización, sustituyéndolas por una operación permanente y planificada dentro de un contexto de cambio de la estructura de la propiedad agraria. Considerar a este respecto por qué han fracasado las campañas de alfabetización, cuando los analfabetos alfabetizadores han recaído en el analfabetismo, desprovistos de incentivos e invalidados para hacer uso del nuevo instrumento de comunicación, precariamente adquirido.

4. Superar la alfabetización funcional aprovechando lo que en ella se ha avanzado respecto de la simple mecánica de leer y escribir.

Es decir, debe el contenido de la alfabetización y el método estar relacionados con el aprendizaje práctico y la capacitación para el trabajo, una alfabetización en función de las necesidades concretas y de la habilitación de las personas para ser agentes de crecimiento económico, de productividad y producción. Esto está bien, pero no es suficiente, pues sólo con ello la alfabetización funcional, dentro de una estructura agraria feudal o semifeudal, no haría sino hacer más eficientes a los siervos para enriquecer a sus alumnos.

5. La alfabetización debe ser pluridimensional, considerando no sólo el proceso de aprender a leer y escribir, la capacitación para el trabajo y la habilitación e incorporación del alfabetizado en la dinámica del crecimiento económico, sino hacer del proceso de alfabetización un ejercicio de la conciencia crítica para transformar la estructura injusta que ha generado el analfabetismo y una conciencia creadora para participar responsablemente en la nueva estructura y lograr formas de expresión escritas de sus propios valores culturales. Esto es lo que llamamos operación de alfabetización integral.

Pero la educación del adulto vincula a la alfabetización no sólo algo que atañe al desarrollo cultural y educativo de los pobladores de las áreas rurales. Tenemos el hecho de la creciente urbanización y migración de la población campesina a los centros urbanos y metropolitanos; tenemos el problema de la hipertrofia de las grandes ciudades y de un no equiparable desarrollo industrial (en América Latina se ha puesto la carreta delante del caballo). La llamada "ruralización de las ciudades" en América Latina va en incremento y, considerando las condiciones precarias de vivienda, educación y trabajo, este proceso lleva a un índice del 75% de las poblaciones latinoamericanas hacinándose en ciudades "tugurizadas". Creo que este es el más grave de los problemas que debe afrontar la educación de adultos en la próxima década. ¿qué hacer con una población rural intensiva e improvisadamente convertida en población urbana y por tanto enfrentada a tener que verlas con un modo de vida urbano, con todas sus exigencias de preparación y habilitación tan diferentes al tipo de actividades de la esfera de la economía primaria del campo y mayormente exigida por una economía secundaria y terciaria, es decir, de producción industrial y de servicios? Un nuevo desarrollo cultural está, desde hace varios lustros, aconteciendo en América Latina y que parece acentuar hasta el paroxismo su tendencia para las próximas décadas: el desarrollo de una cultura de urbe en una población rural migrante. ¿Es esta una alternativa forzosa? ¿Será posible y, en todo caso, necesario priorizar la educación de adultos en el sentido de atender a los requerimientos de una población rural instalada en las ciudades? ¿Qué se ha previsto en esta materia? Tales son los interrogantes con los que quisiera terminar esta intervención. Pero

antes de hacerlo me siento responsable de la necesidad de hacer otra pregunta: ¿Es el modelo urbano de grandes concentraciones hipertróficas en las ciudades, es el modelo de un desarrollo industrial, necesaria y fatalmente el modelo deseable e inevitable? Es decir, considerando en globo la totalidad de los problemas ecológicos, de contaminación ambiental y de agotamiento de recursos, de dependencia externa en alimentos, de disminución de la producción agraria para el consumo humano en nutrición, considerando la necesidad de presentar alternativas a la línea central del desarrollo industrial de las sociedades de abundancia, ¿no estaremos precisamente los latinoamericanos llamados a pensar y realizar un nuevo tipo de sociedad, libre y equilibrada hecha a base del equilibrio entre hombre y tierra y de justicia entre hombre y hombre? En suma, ¿los pobres de la tierra, el Sur Indigente, las sociedades en emergencia, nosotros latinoamericanos, no debiéramos presentar una alternativa de libertad y equilibrio para el porvenir del hombre? El reto es que la educación de adultos no sólo debe aplicarse lo que hay sino también inventar lo que no hay y retornar sus ojos hacia los problemas fundamentales del hombre. Y los problemas del hombre latinoamericano son problemas de supervivencia, pero, también, de proyección hacia una vida humana mejor.