

1^{AS} JORNADAS DE EDUCACION DE ADULTOS

MODELOS FORMALES Y NO FORMALES

I JORNADAS DE
EDUCACION DE ADULTOS
(Modelos formales y no formales)

ZARAGOZA

1984

I. S. B. N. 84 - 600 - 3634 - 0

Depósito legal: Z. 1.105 - 1984

Gráficas Mola, S. C. I. - Fray Juan Regla, 3. Zaragoza



La sensibilidad demostrada por los primeros Ayuntamientos Democráticos en relación con los aspectos culturales, les llevó sin duda a desplegar una gran actividad en la organización de los más diversos actos, que en la mayoría de las ocasiones eran recibidos con una aceptación positiva por parte de los ciudadanos, deseosos por otra parte de realizarse en la libertad que no siempre tuvieron.

Sin embargo, ya con los segundos Ayuntamientos, más rodada la Democracia, más abiertos los cauces de participación, se plantean situaciones que es preciso analizar. Posiblemente no todo lo que se hizo es válido hoy o al menos se impone una revisión que permita conectar con los intereses reales de la población y profundizar en muchas de las acciones iniciadas.

El desarrollo cultural de una comunidad debe ir acompañada de una actuación permanente de tipo educativo. Si esto no se produce, la labor que pueda impulsar un municipio, se queda difuminada y produce el efecto de un bello globo que asciende en el aire, pero que termina estallando y desapareciendo.

El Ayuntamiento de Zaragoza, en su segunda etapa democrática, decide articular una actuación importante a través de la creación de la Universidad Popular. Y hemos querido que una serie de profesionales de la educación, altamente cualificados por sus trabajos docentes y de investigación, se reunieran en nuestra ciudad por primera vez, para contrastar sus experiencias.

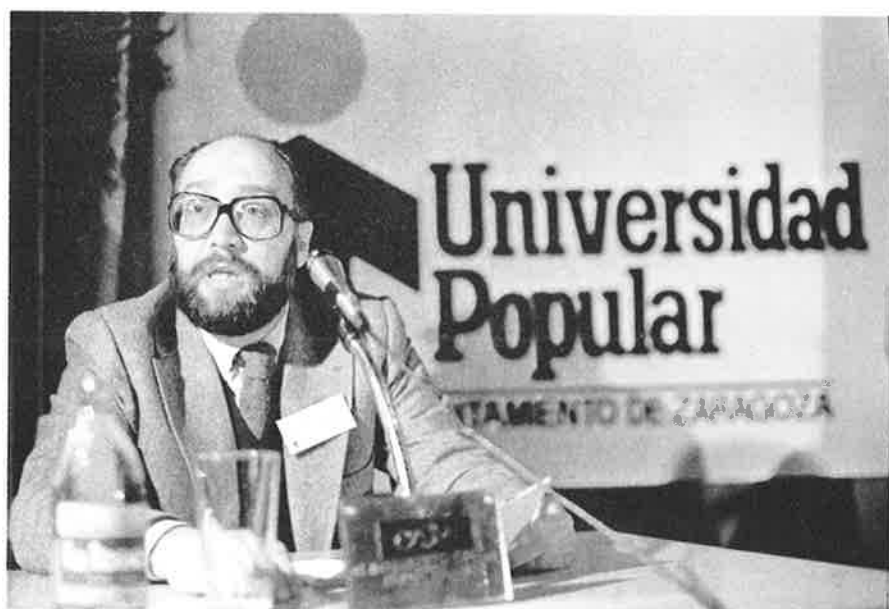
Con ello pretendemos que la Universidad Popular de Zaragoza sirva de cauce a las aspiraciones culturales de adultos y jóvenes, con la garantía que ofrece el análisis pedagógico, y la permanente actualización de los avances metodológicos. Estas Jornadas de Educación de Adultos suponen el mejor punto de referencia para el trabajo práctico que cada día habrá que desarrollar.

Sirvan también estas I Jornadas de Educación de Adultos para ensalzar el nombre de don SANTIAGO HERNÁNDEZ RUIZ, ilustre pedagogo y humanista aragonés que aunque ausente por motivos de salud, sigue tan de cerca el proyecto Universidad Popular en nuestra ciudad.

Sólo me queda expresar en nombre de nuestro Alcalde, don Ramón Sáinz de Varanda, a todos los que habéis hecho posibles estas Jornadas, el agradecimiento más sincero, en espera de que estas Jornadas de Educación de Adultos tengan una continuidad en el tiempo y sirvan de elemento dinamizador de la educación de adultos en nuestra ciudad.

SEBASTIÁN LÓPEZ GIMÉNEZ

Concejal Delegado de Difusión de la Cultura
Pte. de la Comisión de Gobierno del Patronato
Municipal de la Universidad Popular



ELOGIO A SANTIAGO HERNANDEZ RUIZ

ELOY FERNÁNDEZ CLEMENTE
Profesor de la Universidad de Zaragoza

Queridos amigos:

Me piden quienes pueden y saben hacerlo, que intervenga en esta apertura de Jornadas, que lo es también, en cierto modo, de actividades de esa experiencia que tantos seguimos con interés en su planificación, de la Universidad Popular de Zaragoza. Evidentemente, no sé, ni puedo, negarme a ello. Sobre todo, porque se me pide que hable de Santiago Hernández Ruiz, a quien se hubiera querido homenajear aquí, en su presencia. Ello no ha sido posible, porque su salud y sus hábitos y compromisos le han llevado de nuevo a su México residencial durante tantos años desde la Guerra Civil. Por ello asumo gustosísimo, y honrado por la invitación y la oportunidad, esa tarea de glosar, siquiera sea brevemente, su figura y su obra.

Porque, como hemos repetido varias veces y está llegando a ser una idea aceptada en medios de comunicación y en diversas intervenciones públicas Santiago Hernández Ruiz es una figura señera de la Historia Contemporánea aragonesa, sin duda alguna el pedagogo más importante del siglo XX salido de esta tierra, y una de las máximas figuras de la pedagogía en lengua española en nuestro tiempo. Diré orgulloso que en algo he contribuido a dar a conocer esta ilustre figura y esta sencilla y entrañable persona. Tuve noticia desde mi infancia de sus libros escolares, por ser hijo de maestro muy amante de su profesión. Para mí Santiago Hernández, desde hace unos 35 años, tenía, como solemos decir a veces, «nombre de libro», era un nombre y un apellido míticos. Luego, conforme fui creciendo, entré en contacto, en la Escuela Normal primero, en la sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid después, con sus grandes y prestigiosos manuales. Santiago Hernández está presente, aun desde el exilio americano, en la pedagogía española desde hace muchas décadas. Sus tratados de didáctica, organización escolar, metodología, psicopedagogía, etc., iban de mano en mano como un aire fresco, renovador de las aulas y los estudios y, a la vez, enlace directo y necesario con cuanto se venía haciendo en la España de los años veinte y treinta, aquella España que alcanzó tan

grandes cotas de desarrollo teórico y práctico, aplicando los principios de la «Escuela Nueva», impulsando el ideario de la Institución Libre de Enseñanza, iniciando desde el talante de los grandes anarquistas, en temas tan de nuestro tiempo como la ecología, la educación sexual, las escuelas activas.

Digo que Santiago Hernández nos ha servido, en la dura y difícil España de los años cuarenta, cincuenta, sesenta, de enlace con aquellos planteamientos y prácticas que él había vivido y cuyos libros, ya que él no regresaba profesionalmente entre nosotros, nos iban sutilmente introduciendo no sólo en la letra, pródiga y ágil, amena y sugerente, sino también en el espíritu admirable de aquella época. Era un balón de oxígeno en medio de tanta palabrería, tanto neologismo tecnicista como ciertos pedagogos a la violeta pretendieron introducir, entre el bostezo y el desinterés de educadores y estudiantes, en esas décadas de retroceso de la Pedagogía española.

Y porque ha sido enlace y porque su obra supone un eslabón en la trayectoria de la pedagogía aragonesa, querría vincularle a esa trayectoria, evocando alguna de sus cumbres. De ese modo, situaremos de una vez por todas su eximia figura en el contexto de nuestra historia y nuestro talante.

Y es que cuando digo pedagogía aragonesa, como he escrito, con prisas y subsidiariamente a esa carencia de estudios sistemáticos sobre el tema en la Enciclopedia Aragonesa, pienso —por no remontarme, acaso algo artificialmente, a épocas más lejanas, de Roma, de las culturas musulmana y judía, etc.— en las ilustres figuras del Renacimiento, como Palmireno, o en la etapa zaragozana de Pedro Simón Abril; y en el empuje crítico y profundo de figuras como Miguel Servet, Gracián, Molinos, todos ellos perseguidos, encarcelados, impedidos de uno u otro modo en llevar adelante sus ideas y sus presupuestos por la intolerancia de quienes detentaban el poder ideológico, social o político; pienso en aquellos apóstoles de la didáctica y del amor al niño como José de Calasanz o Juan Pablo Bonet; en el impulso divulgador de la Ilustración, representado en figuras que hace ya mucho tiempo pude estudiar desde la perspectiva pedagógica, como Andrés Piquer, Josefa Amar y Borbón o Francisco Mariano Nipho. Y, ya más cerca de nuestro tiempo, en ese siglo XIX que da figuras de uno u otro modo vinculadas a la educación o a la Pedagogía, como Braulio Foz, como Mariano Corderera, como Joaquín Costa, sobre todo, como, ya más cerca aún, D. Santiago Ramón y Cajal, presidente que será de la Junta de Am-

pliación de Estudios y figura destacadísima en el mundo de la ciencia.

La pedagogía aragonesa tiene, ya en pleno siglo XX, momentos muy gloriosos. Recordemos, por citar algunos hitos, aquella lección inaugural de la Universidad de Zaragoza en 1917, en que Domingo Miral habla por primera vez de establecer las «Bases para una Pedagogía Aragonesa». Pensemos en todas aquellas figuras, humildes e ilustres a un tiempo, de la escuela y la reflexión, desde Fatás y López Ornat hasta Arnal Caveró. En los grandes grupos escolares que son, a su manera, monumentos simbólicos a la educación, como el de Gascón y Marín en la Plaza de los Sitios, o el Joaquín Costa, o tantos otros. Y en la introducción, ya en la República, de la nueva pedagogía, impulsada aquí por aquellas célebres Jornadas Pedagógicas de 1932, que también he estudiado en algún lugar, o por el paso por estas tierras de las interesantísimas experiencias de «La Barraca» de García Lorca, o de las Misiones Pedagógicas.

Esa es ya la época de Santiago Hernández Ruiz, aragonés de Atea (Zaragoza), que nace casi con el siglo, en mayo de 1901. Humilde de origen, y humilde siempre de alma —como todos los sabios, como todos los grandes de verdad—, estudia magisterio mientras trabaja en la vieja librería de Gómez Pastor, en años en que la frecuentan gentes como Benjamín Jarnés, y hay allí alguna vez tertulias estimulantes para su joven curiosidad universal. Maestro enamorado de su profesión, ejerce en Paniza, donde siempre han recordado con enorme afecto su paso aquellos años. Hernández Ruiz pasa por todos los papeles y todas las tareas escolares, que es la mejor, la única manera quizá de conocerlas a fondo: será director escolar, inspector en la provincia de Teruel y, en su época madrileña, llega a director del periódico «El Magisterio» y a presidente de la Asociación Nacional de Maestros. Premio Nacional de Literatura en 1928, a sus 27 años, por una excelente «Antología de textos de las Letras españolas», su carrera es vertiginosa, brillantísima. Querido y estimado como pocos en los medios pedagógicos españoles, la Guerra Civil vino a truncar esa carrera y esas ilusiones. Acepta, por sentido del deber patriótico, democrático, pedagógico, el difícil cargo de Secretario General del Ministerio de Instrucción Pública, que desempeña con alegría y eficacia, a pesar de las condiciones bélicas y anímicas. Don Santiago recuerda siempre la Guerra sin rencor, sin odio, como algo muy lejano, que hace mucho tiempo que él desapasionó, desprendió de su propia experiencia y sufrimiento, exilio, desposesión de títulos y cargos, de su

cárcel de Teruel. Para él ya sólo es historia, porque en su generosa perspectiva no entran otras consideraciones.

Marcha a México, al igual que su viejo amigo y compañero aragonés, el también inspector y pedagogo Tirado Benedí, con quien tendrá otras varias colaboraciones. Por aquellos años andan por allí Sender, Jarnés, José Ramón Arana y tantos otros, y aparecen, impulsadas por ellos, las revistas «Aragón» y «Las Españas». Santiago Hernández despliega una actividad asombrosa: dirige colecciones de literatura, de historia, sobre todo, claro, de pedagogía, escribe incansablemente, da clases en las más prestigiosas cátedras: el colegio Luis Vives, el Madrid, el Ruiz de Alarcón, luego ocupa destacados cargos en el ministerio y desempeña la cátedra de Historia de la Educación en la Escuela Nacional de Maestros. Más tarde, y durante diez años, comisionado por la UNESCO, recorre numerosos países de América española. Se preocupa, y es justo que lo destaquemos aquí, del inmenso problema que tiene América en relación con la educación de adultos, primero en el estadio elemental de su alfabetización y su inclusión en el mundo cultural de nuestra civilización, a la manera como luego hará en Brasil un Paulo Freire, y luego de la promoción cultural en todas sus facetas de todas las personas.

Es justo que este hombre, menudo, vivaracho, sencillo como un niño y aún, afortunadamente, fuerte como un roble a sus ochenta y tantos años, haya alcanzado la pequeña gloria de ser conocido, reconocido, homenajeado por los suyos. Con él la historia ha hecho una justicia que, en otras esferas, no alcanzaron a ver, muriendo en el exilio, ni Picasso, ni Casals, ni tantos y tantos exiliados ilustres. Santiago Hernández regresó a España hace ya años, como siempre ha vivido: de puntillas, sin que apenas se notase. Y tras la naturalidad feliz de sus veranos largos en Valderrobres, la tierra de su amada esposa, ha llegado finalmente el reconocimiento oficial. En 1980 le otorga el Ministerio la Cruz de Alfonso X el Sabio. Por esa misma época, la Enciclopedia Aragonesa le dedica un largo artículo, que tuve el honor de redactar, en el que queda establecida su trayectoria. Luego, ya en nuestros días, enterados de su existencia en muchos casos, de su presencia en otros, le visitan y entrevistan educadores y periodistas, para «Andalán», «El Día», «Hoja del Lunes», etc. Especialmente en torno a las recientes fiestas del Pilar, en que ha sido nombrado Hijo adoptivo de la ciudad de Zaragoza por nuestro Ayuntamiento. Hace unos escasos días, en Valderrobres, le ha dedicado entusiásticamente el pueblo una de las calles

principales, justamente aquella en la que hace años reside varios meses al año.

Don Santiago, a quien desde la lejanía quiero enviar el más caluroso y fervoroso saludo de discípulo y amigo, sigue escribiendo, sin parar: revisa el problema de los fracasos escolares, tan actual y tan preocupante, redacta sus memorias, que de seguro habrán de ser interesantísimas, prepara ambicioso una gran Historia Universal. Y recibe amigos, y escribe montones de cartas llenas de afecto y amistad, con su picuda y preciosa letra inglesa. Y, de nuevo, impulsa con su ejemplo y su ilusión, la renovación pedagógica que tan urgentemente necesitamos aquí, que pasa por las Escuelas Normales, por la creación de una Facultad de Pedagogía y Psicología en Aragón, por tantos pedagogos aragoneses como vuelve a haber por España y que acaso un día habríamos de recuperar del todo o en parte, y de los que Adalberto Ferrández es, con su presencia aquí hoy, un ejemplo paradigmático. O de esa experiencia tan interesante en todos estos últimos años, de la Escuela de Verano de Aragón (EVA), o del excelente y fructífero trabajo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de nuestra Universidad. O, ¿por qué no?, ya también de esta ilusionada iniciación de actividades de la Universidad Popular, preparada con mimo y rigor, y a la que auguro y deseo todo tipo de éxitos, por bien de nuestra tierra.

Y nada más, que mi intervención debía ser sólo una evocación y una dedicatoria. Llegue, con ella, hasta México, nuestro saludo, nuestra devoción y afecto al ejemplar paisano y maestro.



**DEL PASADO AL FUTURO DE LA EDUCACION
PERMANENTE**

ADALBERTO FERRÁNDEZ ARENAZ
Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona

Cada día es más patente la conciencia social de la necesidad de la educación permanente. Han pasado los tiempos en que se potenciaba la formación, la instrucción y las buenas formas de comportamiento social durante una etapa de la vida del hombre. Hoy nadie duda de que la educación, como actividad intencional y sistemática, por un lado, y como ecoinfluencia física y humana por otro, es un proceso optimizante y perfectivo de la personalidad del individuo, que comienza y termina con la vida del mismo.

Se ha eliminado, pues, el tradicional concepto restrictivo de «educación», encajonado en un tiempo corto muy definido de la vida del hombre. Sin embargo hay otras consideraciones restrictivas de la educación permanente que aún aletean tanto en los ámbitos teóricos como en algunas situaciones prácticas: me refiero a la creencia generalizada de que la educación es una actividad inacabada —eso sí—, pero que sólo tiene sentido si se lleva a cabo en instituciones fundadas o históricamente encargadas de tal menester. No me refiero solamente a las instituciones escolares y familiares, sino también a los colegios profesionales, colectivos culturales, sindicatos, ateneos o cualquier otro montaje con miras educativas, aunque puede tener otras más.

Lo que vaya siendo la personalidad del sujeto, en ese proceso perfectivo del que hemos hablado, dependerá de la educación, pero no sólo de la institucionalizada, sino de toda influencia, venga del agente que venga, capaz de modelar nuevas conductas hacia comportamientos más específicamente humanos, en la doble versión del «multa y multum», si se me permite esta transferencia al pensamiento de Séneca.

El nuevo hecho de vivir en un ecosistema físico y humano determinado y ser producto —heredero de un quehacer histórico influye decisivamente, no diré determinísticamente— en la estructura de la personalidad del individuo. Hay claras diferencias entre un polinesio y un aborigen de los bosques canadienses, un hindú de Bombay y un andaluz de los llanos de La Ina o un aragonés del

campo de Cariñena. El entorno físico con su orografía o sus llanos, el clima, las formas de producción, la conciencia histórica de las razas, los convencionalismos sociales y un largo etc. están allí constantes, en un ofrecimiento, estático y dinámico a la vez a la percepción de cada individuo. Este, que bien puede nominarse, «educación cósmica» no es intencional, ni viene dado en la racionalidad de un sistema pedagógico, pero la capacidad de «educatividad» es de un poder insoslayable.

Cuando el niño entra en las instituciones escolares ya trae una gran cantidad de aprendizajes cuya procedencia lleva el sello de la educación cósmica. Pero mientras está inscrito en la escuela, el instituto o la universidad, en la academia de conducir, o en el taller de expresión corporal, también está expuesto a la inquebrantable voluntad «inconsciente» de esta educación cósmica.

Llegando a este punto del discurso de nuestro tema es hora de sintetizar el carácter lato o inacabable de la educación permanente. Por un lado hay que proclamar el carácter vitalmente totalizador y por otro lado su índole metodológicamente universal. Es decir, se extiende a lo largo y ancho de toda la vida y, en su ámbito sistemático, puede usar modelos metodológicos institucionales o no y, a su vez, formales o no formales sin olvidar la posibilidad de la ecoinfluencia de lo que hemos hablado.

Es así muy inteligible la conclusión como Presidente de la Comisión Internacional para el desarrollo de la Educación:

«El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todo, 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 un sistema, ni un sector educativo, sino un principio en el cual se funda la organización global de un sistema, y por tanto, la elaboración de cada una de sus partes» (Rubio, 1980).

EL PASADO DE LA EDUCACION PERMANENTE

La univocidad conceptual del término «educación permanente» nace en el año 1965; es, por tanto, un planteamiento del concepto de educación muy reciente. Nada tiene que ver, con la educación de adultos, idea y aspiración social que se remonta a los tiempos de la revolución francesa. Casi dos siglos separan una concepción pedagógica de la otra.

Por otro lado la *educación permanente* no diferencia edades, ni tratamientos temáticos, ni campos concretos de perfeccionamiento. Su responsabilidad abarca todo el ámbito general y diferencial de la acción educativa. De manera distinta la *educación de adultos* es restrictiva y nace con un matiz compensatorio, es decir, pretende subsanar la falta de escolarización durante la infancia o bien durante la adolescencia y juventud; en ocasiones se ocupa de llenar lagunas o bien de adaptar al individuo a situaciones nuevas que en su escolarización no existían. Esta es en parte, la herencia legada por el concepto «formación de adultos»; no es difícil encontrar en nuestro país rincones en donde subyace esta forma de pensar y de actuar. Siendo la formación de adultos un movimiento previo y diferenciado del concepto de educación permanente es lógico encontrar entre las teorías definiciones teleológicas como esta: «la educación de adultos tiene por objeto capacitar a los individuos para comprender la sociedad en lo que viene y para adaptarse a ella potenciando al máximo sus posibilidades profesionales, sociales y humanas» (Maillo). O bien concepciones como la del ingeniero promotor del término ANDRAGOGIA, sustituto del de PEDAGOGIA DE ADULTOS, Félix ADAM. Para este autor los objetivos de la Andragogía (léase educación de adultos) son estas cuatro:

1.º Mantener, consolidar y enriquecer los intereses del adulto para abrirle nuevas perspectivas de la vida profesional, cultural, social y político.

2.º Orientar al adulto y mostrarle nuevos rumbos de carácter prospectivo, y promover en él la idea de que educarse es progresar, perfeccionarse.

3.º Actualizar al adulto, renovar sus conocimientos para que siga aprendiendo, investigando, reformando conceptos y enriqueciendo su vida cultural, científica y tecnológica.

4.º Proyectarse humanamente, es decir interpretar las variables de lo que fuimos, somos y seremos, entre las que se conjuga la esencia misma del hombre.

La simple lectura de estas concepciones pedagógicas deja claro y patente el sentido de *adaptación al orden* establecido, en contra del contexto de *promoción participativa* que pone la educación permanente. La formación de adultos, tal y como hasta ahora ha funcionado, tiene dos claras connotaciones:

- Capacitación del ciudadano para *comprender* la sociedad en la que vive.

— Adaptación a esa sociedad tal y como está estructurada.

A todas luces es un planteamiento de corte conservador que recuerda las teorías durkheimianas.

Creo que el adulto es en principio un miembro activo del grupo y responsable de las consecuencias históricas de la sociedad a la que pertenece. Es, pues, una fuerza productora y modificadora incansante que rechaza lo dado «por que sí», pero que acepta el reto del pensar crítico para desde allí rechazar, aceptar o cambiar de acuerdo al cuadro axiológico, referencial de su crítica valorativa, los valores socioculturales con los que se va encontrando.

El proceso de la actuación vital del adulto ha de iniciarse en el momento *que comprende la realidad cósmica* (social, geográfica, histórica, económica, etc.) en la que está ya y se mueve diariamente; pero esa comprensión de la realidad no habla de la necesidad de adaptarse a ella bajo el signo del fatalismo, tal y como actúan algunos miembros del pueblo hindú, ni siquiera del determinismo, sino solamente del condicionante vivencial que en sí mismo conlleva.

Cuando comprende su realidad vital el adulto debe *analizarla* siempre de acuerdo a su concepto axiológico. De este modo no hace más que categorizar el espectro de los valores que practican los miembros de su sociedad y darles una jerarquía capaz de regir su conducta.

No hay esquemas prefijados de la conducta de los adultos; lo que sí existe es un análisis de los distintos y posibles modelos comportamentales de los hombres de un grupo social y la adherencia de cada miembro a aquel que más concuerde con su individualidad.

Allí tenemos a cada adulto con su esquema jerárquico de valores que le obliga a un modelo de comportamiento. Desde ese momento su menester existencial es la transformación de su medio vital de acuerdo a la concepción que nace de su genuina interpretación axiológica. Sólo cuando ambos paradigmas el del medio vital y el de su concepción personal del mundo y de la vida coincidan habrá aceptación del modelo de sociedad existente; tal resultado no es impensable, pero la historia de la humanidad y muchos históricos personales prohíben generalizarlo y más aún darle carácter de modelo de comportamiento único.

Hay pues, una concepción inmovilista que tendría que convertirse en activa y renovadora. Para nada nos sirve:

— Capacitar para comprender la realidad vital.

— Adaptarse a la realidad social.

- Mantener una herencia cultural.
- sino que hay que conseguir:
- Conocer y comprender la realidad vital.
 - Analizar todos los componentes de la realidad vital.
 - Transformar hacia el punto óptimo el medio social y físico.
 - Construir constantemente nuevos elementos de la cultura.

De acuerdo a este planteamiento son muchos los países democráticos que han visto la inutilidad del viejo programa de educación de adultos y su ineficacia para dar salida a problemas sociales. Han superado el concepto y la técnica tradicional en busca de nuevas concepciones teórico-prácticas que permitan al individuo formarse constantemente para solucionar los problemas existentes que se presentan a diario, sin olvidar la necesidad de estar preparados para los no menos importantes problemas futuros.

La educación permanente hoy

En el año Internacional de la Educación (1970) decía el entonces director general de la UNESCO René Maheu:

«La educación ha dejado de ser privilegio de una minoría selecta y de verse sometida a una edad fija, ahora tiende a extenderse a la vez a toda la comunidad y a la duración de la vida del individuo. En cuanto tal, debe manifestarse como actividad permanente y omnipresente. No cabe ya concebirla como preparación para la vida, sino como una dimensión de ésta, caracterizada por una adquisición continua de conocimientos y una constante revisión de nuestros conceptos» (R. Maheu, 1970).

Es cierto que la *educación permanente* no nace solamente para que el adulto solucione problemas de la vida diaria en cada *momento presente* de su existencia, sino que va más allá y de una visión prospectiva busca la adaptación del hombre al mundo futuro.

Aunque este sea el espíritu de la educación permanente, hoy día no se cumple, a pesar de haber saltado las barreras del viejo quehacer de la educación de adultos. Yo diría que estamos en un perfecto proceso de transición, o en lo alto de la ola de la crisis, pero con las ideas claras sobre el verdadero ser y actuar de la educación permanente. Como mínimo ya se ha ganado la batalla en estos puntos:

1. Hablamos de un proceso que abarca todos los aspectos y dimensiones educativas desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, de modo que todo es un ciclo interrelacionado (1) (Legrand. 1973).
2. Se atestigua un proceso de perfeccionamiento que salta la valla de las instituciones escolares y acude también a otro tipo de recursos informales: teatro al aire libre, bibliotecas, museos, talleres, mercados, etc.
3. Existe una realidad tangible: la educación permanente es el instrumento más adecuado hoy para impulsar al individuo a participar en la marcha ascendente de la sociedad. Es el medio idóneo de la promoción participativa.

Sin embargo hay otros elementos específicos de la educación permanente que todavía hay que conquistar. Me refiero, por ejemplo:

1. Al sentido prospectivo, es decir la visión de futuro, no sólo durante el período institucional de la infancia, la adolescencia, sino también durante la juventud y la madurez.
2. Esta preparación para el futuro supone, no sólo pensar en la situación de más tiempo de ocio, sino en que el sujeto se prepare para sumir, usar y reconvertir los nuevos avances de la tecnología. Así se expresaba ya en París (año 1971) el Comité de Educación Extraescolar y del Desarrollo Cultural del Consejo de Europa:

«La inadaptación del saber (y del saber hacer) es efectivamente un problema vital, agravado por la rapidez de las transformaciones. En nuestra futura sociedad el peligro de paro forzoso provendrá, sobre todo, no de la ausencia de posibilidades de trabajo, sino de la inadaptación a las nuevas exigencias tecnológicas. Este peligro se hará progresivo e igualmente agudo en todos los niveles de competencia profesional» (C.E.D.C.C.E., 1971).

Pero volvamos a preguntarnos de nuevo: ¿qué se hace hoy en la realidad aplicada de la educación permanente? Y habría que responder en dos frentes diferentes. El primero, ya moderno, está siendo realidad continua, diaria en muchos lugares; puedo decir, sin lugar a dudas que es el espíritu de las Universidades Populares, Ateneos, Centros Cívicos, etc. El segundo solamente se manifiesta esporádicamente y con cautela. Me refiero a todo lo que implica la *educación recurrente*. Veamos con más detalle cómo funciona uno y otro.

1.º El primero estaría representado por la especificación de la educación permanente en la educación basada en la cultura popular.

Cada ciudadano ha de ser, por obligación de «ser persona» un miembro productor de la cultura de su grupo. Para ello hay que erradicar desde la base todo lo que tenga atisbos de dirigismo cultural. Sólo así el proceso educativo exigirá la necesidad de libertad, igualdad y honradez de cada participante en el quehacer cultural.

De todos modos no conviene ser triunfalistas y lanzarse desde esta teoría a una práctica que sería ciega sino se superan de antemano los pros y contras.

El dirigismo cultural del que he hablado, sigue existiendo y tiene seguidores empeñados en que su existencia sea eterna; como tal su misión es mantener unos valores propios de culturas de «elite» y preservarles de las influencias perniciosas de movimientos de claro corte popular. En un creer, hay que contar con una presión de grupo que hipotecan sus convicciones personales y las de sus conciudadanos al mantenimiento de un estado de inmovilismo con férreo control ideológico de uno u otro signo.

Aquí hay una cualidad permanente que aparece diariamente con más o menos matiz demagógico, con mayor o menor solapamiento, pero que perdura inalterable en sus bases. Este tipo de presión de grupos o sea no dominante, evita que se lleve a término, siendo consecuente con sus objetivos, la verdadera educación permanente de corte popular. Tampoco extrañará si en un futuro, y no lejano, alguien nos dice que una Universidad Popular ha caído en la trampa del dirigismo cultural, que equivale a aceptar la muerte de la promoción participativa inalienable e inherente a la idiosincrasia de esas instituciones populares.

La presión que ejercen los grupos directivos de la cultura, intenta imponer unos contenidos concretos que, generalmente, benefician (y no sólo económicamente) intereses particulares o de clase. Esta posible situación hay que tenerla muy presente, sobre todo como requisito preeducativo, más concretamente, predidáctico si queremos mantener el corte popular de nuestra cultura.

Frente a la presión grupal de corte directivista, ha de estar, en una constante dialéctica, la presión individual y de grupos que demanden contenidos culturales de acuerdo a dos grandes variables de inmenso peso específico:

- el *interés-necesidad* de cada participante y de cada grupo.
- la *experiencia* que proviene de su constante vivir en una realidad concreta.

Estos son los pilares que sustentan el edificio de la cultura popular, edificio que una vez bien sentado se adaptará a las exigencias del habitat, de la específica realidad social y física.

En este contexto el más idóneo para como hemos dicho, engendrar nuevos valores culturales en un incesante proceso genético. Es decir se da el perfecto ecosistema para que cada participante en su educación permanente interiorice aspectos concretos de su cultura, los *asimile* en un perfecto entramado de aprendizajes y aplicaciones anteriores y finalmente los *integre* en la urdimbre total de los componentes de su personalidad.

De este modo, cada uno subjetiva, es decir, hace propia la cultura objetiva. Pero nadie puede quedarse allí, sino que está comprometido a seguir adelante y buscar nuevos valores culturales, darles forma y volver a ofrecerlos al grupo social para que cada componente comience el proceso de interiorización-asimilación-integración.

Tenemos que hablar de educación permanente según lo dicho hasta aquí, como *enculturalización*, una permanente dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo que termina en un eterno movimiento generador de valores culturales.

2.º Un segundo planteamiento sobre lo que se hace hoy en educación permanente, aunque, como he dicho, con excesiva timidez, es el proyecto de *educación recurrente*.

Quiero volver a insistir en una idea clave: la educación permanente es un concepto pedagógico que dimana de la única interpretación lógica de lo que significa el proceso educativo como metamorfosis optimizante. Esta, así entendida, es una continua causación de perfeccionamiento desde el inicio de la existencia hasta la anulación definitiva del comportamiento humano.

Se ha dicho, y no sin razón, que el ser humano «nace vivo», a diferencia del animal que llega a su existencia determinado como «ente muerto». El primero tiene que actuar en el medio para construir su historia en intersección con la de los otros miembros del grupo mediante la participación social, instrumento de transformación y avance humano. El segundo actúa en el medio, poniendo en funcionamiento principalmente su comportamiento específico de especie (instinto) y, mediante la adecuada adaptación, subsistir.

La teoría expuesta, en breve resumen, es la metajustificación de la educación permanente. Pero ¿cómo llevar a la práctica tal principio teórico? o ¿qué procedimientos educativos supone? Ya hemos visto la posibilidad de una modalidad de índole popular. Pero, en tanto no se encuentren soluciones nuevas, el modelo más concorde y completo es la *educación recurrente*. Más aún, este proceder no es más que la práctica idónea que nace de la teoría constructora de la educación permanente.

Y, para no perder el hilo y ser lógico en esta especulación conviene partir de un principio fenomenológicamente simple: el juego es propio del niño a la par que la actividad más motivadora, mientras el trabajo es característico del adulto, aunque en ocasiones requiere incentivos externos para que sea eficaz. En este itinerario vital que comienza en el puro juego y termina en el predominio de la producción laboral, aunque con permanencia de lo lúdico, está la base de un programa de educación permanente. Tanto mediante la actividad lúdica como laboral el hombre comprende su entorno, lo analiza y actúa, transformando o asumiendo la realidad que le asedia sin reposo.

Ya va siendo hora de retornar el espíritu que Olof Palme proclamó hace catorce años en la V Conferencia de Ministros Europeos de Educación:

«... que todo el mundo después de terminar la segunda enseñanza superior, tome un empleo, que después de trabajar algún tiempo sigan otro período de enseñanza, y así sucesivamente». (Palme, 1969).

Surgía así un planteamiento práctico de la educación permanente: alternar el trabajo con el estudio y aun el ocio y la jubilación.

La O. C. E. D. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) definía en 1973 la educación recurrente como «el marco concreto en el cual el individuo puede encontrar durante toda su vida el medio de aprender, pero difiere de la noción de «educación permanente» en que pone en el centro de atención el principio de alternativa entre el estudio y las otras actividades «(O. C. D. E., 1973)». Yo no soy partidario de esta diferencia y creo que «la educación recurrente concreta materializa la educación permanente o continua, que por su configuración teórica deja imprecisa la cuestión de cómo llevarla a la práctica» (Fernández-Sarramona, 1979).

Es necesaria otra aclamación: la conciencia práctica de la *educación recurrente* no se limita, ni muchos menos, a una alternativa entre trabajo y estudio siendo el tema de ambos distinto, y aún discordante; por ejemplo: una persona puede estar trabajando en el mundo de lo técnico y estudiar humanidades. También es válido el planteamiento trabajo-estudio sobre el mismo tema; es decir, una persona que trabaja encuentra problemas propios de su trabajo, de la relación social que ésta incluye, de la dinámica grupal que genere, de la participación en decisiones que exige y todo ello se convierte en contenido de estudio.

El primer caso tendría más bien un objetivo de tendencia más amplio, en cuanto prepararía al sujeto para una más rica posibilidad de adaptación al mundo futuro; el segundo es más inmediato y aplicativo, aunque no coarte de ninguna manera el proyecto prospectivo.

Esta idea, que intenta unir lo productivo y lo formativo, no es nueva. Me voy a limitar a recordar los trabajos de Kerschensteiner, Autioch, Makarenko, Blonskij y otros muchos. La idea actual es que este proyecto educativo comporte a la vez una *tarea de compensación* y una *actividad permanente y auténtica*.

Pero el niño no trabaja y él también es función de la educación permanente. Hay que buscar la solución inicialmente en el juego y particularmente en el trabajo simulado o en los proyectos concretos tipo Freinet. De ese modo se implantaría un modelo metodológico con base en lo empirocéntrico sin perder las implicaciones logocéntricas que la integración de los contenidos básicos requiere.

Este análisis sobre la educación recurrente nuestra como decíamos al principio, la incipiente aplicación de su verdadero sentido y la necesidad de plantearse con intención clara y sistemática cómo lograr una educación permanente mediante la implantación de un modelo recurrente.

El futuro de la educación permanente

No voy a proponer aquí conclusiones prospectivas sino solamente las bases de la hipótesis para comentar un estudio serio sobre el futuro de la educación permanente.

En primer lugar, y desde la misma esencia de la educación permanente, hay que partir de una nueva forma de hacer en las primeras edades. Dicho de otro modo, es difícil predecir la mayor cali-

dad de la educación permanente si no se comienza un cambio metodológico y actitudinal desde la edad escolar primaria. Más aún, el peso específico del nuevo enfoque educativo tendría que ser definitivo en las enseñanzas medias, tanto en FP como el Bachillerato. Aquí está la base de una primera hipótesis de investigación: ¿cómo renovar el espíritu total de la enseñanza primaria y media para lograr una actitud de educación permanente?

La educación del niño hasta los catorce años está pensada bien para darle una formación básica, que raramente se logra como tal, o bien para preparar su entrada en la enseñanza media, que propicie a su vez, la de los estudios superiores. Nunca ha existido el convencimiento de que la educación no termina en el mundo laboral, para los menos dotados, o en la universidad para los bien dotados de capacidades, a veces, y en posibilidades económicas casi siempre. No es difícil preveer una actitud en los ciudadanos de final de etapa: hasta allí hemos educado, ahora eso terminó y vamos a producir en el mundo laboral. Con esta forma de pensar no es extraño que el % de lectores de nuestro país decaiga estrepitosamente a partir de los catorce años. Está claro que ya no se lee porque se acabó la etapa dedicada a la educación.

Terminaré proponiendo las bases de las subhipótesis sin olvidarme de las orientaciones de la O. C. D. E. y la O. E. I. (París, 1973). Para ello voy a hacer referencia a los tres aspectos aplicativos de la educación y las variables que habría que investigar para introducir las o no en los posibles cambios.

1.º Política educativa.

— Es necesario encontrar un nuevo modelo que garantice la continuidad educativa desde las enseñanzas medias, hacia la formación postsecundaria. Insisto en que el motivo de trabajo es encontrar un nuevo modelo estructural.

— La enseñanza postsecundaria (materialidad de la educación recurrente) tendrá un carácter individualizado y siempre que sea posible, personalizado; los alumnos podrán avanzar a pasos diferenciados. La unificación de objetivos se logra mediante las «unidades capitalizables» o bien mediante el modelo S. F. A. I. (Ferrández, 1978). Para el logro del carácter individualizado ya tiene la didáctica suficientes medios y recursos, lo cual no quiere decir que esté terminado, y menos vetado, al campo de investigación.

2.º Organización escolar.

— Es preciso lograr nuevas estructuras en la agrupación de alumnos. No tiene sentido la estructura grupo fijo-clase, o la basa-

da en los modelos reglados. En la educación recurrente hay que partir de la experiencia del sujeto en el trabajo, el juego, el ocio; de ese modo, como se ha visto, se integra mejor el estudio en el trabajo.

— Hay que partir en nuestro caso de dos principios básicos. El primero que denomino principio de la Flexibilidad, es decir, tanto los recursos humanos, como los funcionales y formales están en constante cambio de acuerdo al *interés-necesidad y a la experiencia* de los participantes. Ni horarios, ni locales, ni monitores, nada ni nadie se encasille en una estructura fija. Aquí, por tanto, hay otro reto: buscar *estructuras organizativas flexibles*.

El segundo principio básico es el de la autonomía: en la organización de carácter pedagógico existe siempre un balance entre una zona de normativa y una zona de autonomía. Pues bien, la zona de normativa ha de ser mínima, aunque existirá horario de entrada y término, lugares de reunión para cada actividad aunque sean variables, cumplimiento del programa aceptado por el grupo, etc. El ordenamiento diario, eliminando esta pequeña zona que prestamos a la normativa, se basa en la autonomía de los microgrupos y del grupo participante para acomodar, retomar y variar dentro de imágenes racionales los recursos humanos, materiales y funcionales.

3.º Didáctica.

— Necesitamos reconsiderar los objetivos, que por principio nacen de la dialéctica entre las necesidades sociales y las individuales. Dentro de la educación recurrente el planteamiento de los objetivos se orienta siempre hacia los *problemas* que surgen y tienen de los componentes de grupo participativo. Huelgue decir que no caben en nuestro diseño global los objetivos competitivos.

— Los viejos programas que diferenciaban lo cultural, o la enseñanza general, de la profesional (como tipo de FP, del BUP) tampoco tienen entrada en este campo. Hay que lograr programas extremadamente diversos, capaces de dar solución a las diversas situaciones que emanan del mundo del trabajo, del juego, del ocio, y de la vida diaria, pero sin perder la opción de futuro que, también es cierto, la misma variedad de contenidos garantiza.

— Por otro lado es urgente plantearse la tipología y actuación del docente. De la figura actual del profesor a dedicación plena hay que saltar a reclutamiento de docentes más abiertos que incluyan a especialistas competentes con experiencias diversas. La docencia, como acto educativo o momento primordial, no sería una

profesión a pleno tiempo ni tampoco permanente. No cabe duda que en este punto tenemos una dura batalla a ganar a causa de la oposición radical de los intereses creados.

— Finalmente hay que plantearse cómo han de ser los métodos didácticos; este punto es el menos preocupante, porque métodos existen con la suficiente variedad como para adaptarse al espíritu intrínseco de la educación recurrente. Solamente habrá que desenterrar formas didácticas de hacer que están allí olvidadas o simplemente desconocidas por los implicados de una u otra manera en la educación recurrente: métodos de proyectos, naturales, personalizados, empirocéntricos, y un largo etc. dan fe de las grandes posibilidades de la metodología en este campo.

No es un futuro fácil el que se nos exige, pero tampoco imposible de lograr, y conste que en todo momento he querido huir del mundo de lo utópico.

Pero el reto está allí y alguien tiene que recoger el guante. A fin de cuentas lo que interesa es que todo ciudadano sea elemento activo y persona participativa en el quehacer diario y, como consecuencia, en la realización histórica. La persona informada y formada tiene decisiones propias que le ayudan a interpretar el mundo y la vida y posteriormente a actuar en consecuencia. Por el contrario, el hombre no informado y masificado es el instrumento idóneo que otros emplean para el logro de sus intereses individuales o de clase. Este sería el reto, demasiado grave en el plano histórico y social como para no recogerlo.



**EDUCACION DE ADULTOS POR METODOLOGIA
NO FORMAL**

JAIME SARRAMONA LÓPEZ

Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona

Cabe suponer suficientemente definida la educación de adultos tras la intervención anterior. Tan sólo añadir que para referirnos a las posibilidades y justificación de la metodología no formal en este campo, la educación de adultos se considera incluida en el marco más amplio de la educación permanente.

Esto no significa minusvalorar la función compensatoria —muchas veces de estricta reparación de injusticias— que tiene la educación de adultos entendida de manera restrictiva. Alfabetizar o proporcionar los conocimientos fundamentales de una escolaridad inesistente o deficitaria en su momento es un objetivo válido e imprescindible en muchos casos. Pero, precisamente porque la educación no puede concluir con tal compensación, antes al contrario ha de dejar las puertas abiertas a un perfeccionamiento constante, cabe hablar de una metodología proyectiva, optimizadora, que no sólo resuelva el problema del aprendizaje inmediato sino que cree las bases —hábito y actitudes— de tales planteamiento prospectivos. Y todo ello pensamos que pueden lograrlo las metodologías no formales.

CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA NO-FORMAL

El concepto de «non formal education» empezó a utilizarse a mediados de los años sesenta para denominar el conjunto de acciones e influencias educativas acontecidas fuera de la escuela. Cabía aún esperar un decenio, concretamente hasta la publicación en 1974 de una obra de Coombs y Ahmed titulada *Attaking Rural Poverty: how non-formal education can help*, cuando se diferencia entre educación formal, no formal e informal. La importancia que la educación no formal puede tener para el desarrollo de la vida rural queda de manifiesto en reuniones y seminarios internacionales, como los organizados por la Universidad de Michigan, donde existe un Instituto de Educación no formal dentro del College de Educación.

Para no desviarnos de nuestros propósitos nos referiremos brevemente a la concepción más generalizada de la educación no formal, advirtiendo sin embargo que existe gran confusión terminológica en este campo. Como ejemplo baste citar el contenido del número 45 de la revista *Perspectivas* de la UNESCO, publicada este mismo año y dedicada precisamente a la educación no formal.

La educación formal hace referencia al sistema educativo estructurado administrativamente en grados, localizado en edificios específicos, acorde con unos requisitos legalmente establecidos, y que desemboca en la obtención de títulos académicos. La educación no formal, en cambio, no está referida a un público específico que cumple unos requisitos formales, ni se halla sometida a una reglamentación que desemboca en la acreditación de títulos académicos. Ambas, sin embargo, tienen en común el principio del *sistematis-mo*; en caso contrario, cuando la educación no responde a un proyecto previamente determinado y no se aplica en función de tal proyecto, nos hallamos ante la educación informal.

Por consiguiente, la educación no formal no es ni una alternativa, ni un sistema paralelo a la educación formal, sino que según palabras de un informe del Banco Mundial (1976), se trata de un sistema complementario que proporciona una segunda oportunidad para los que no tuvieron la adecuada oportunidad durante la edad escolar. A lo cual añadiría por mi parte que la educación no formal permite materializar gran parte de la educación permanente cuando se trata de conseguir objetivos educativos que no satisface el sistema formal. Es el sistema de actividades educativas organizadas y sistematizadas que se realizan al margen del sistema formal. Aunque es preciso señalar que actualmente no cabe pensar solamente en los adultos como sujetos destinatarios, puesto que también los niños y adolescentes escolarizados participan en sistemas no formales al concluir su horario escolar, donde pueden adquirir tanto conocimientos de tipo instrumental (idiomas), como de tipo cultural (teatro, música) o de tipo deportivo.

Tras clarificar que entendemos por educación no formal llega el turno a tratar de la metodología no formal. Entendemos por tal aquélla que emplee elementos distintos a los tradicionales del sistema escolarizado: aulas, horarios rígidos, currícula preestablecidos, exposiciones orales presenciales, etc. De ahí que, en la medida que rompen la tradición, las metodologías no formales podrían igualmente calificarse como «no convencionales».

JUSTIFICACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS NO FORMALES

A) *La economía como razón*

El sistema educativo fue definido por Coombs como una «industria de costo creciente»; también ha sido calificado como «la principal industria mundial». Cuantos recursos puedan otorgársele son rápidamente absorbidos al tiempo que surgen nuevas necesidades que crean un nuevo déficit. Es por ello que, de acuerdo a las características del sistema formal, se ha afirmado que ningún país del mundo puede pagarse el sistema educativo que necesita. El problema se agrava cuando se trata de implementar el principio de la educación permanente.

Es preciso buscar metodologías que eliminen gran parte de los costos fijos característicos de las metodologías formales: edificios, sueldos por dedicación exclusiva, etc. De este modo se pueden optimizar los recursos disponibles en la potenciación de los materiales y medios didácticos. Como principio general cabe pensar en los recursos que ofrece cada comunidad, por una parte, y en el empleo de los medios de comunicación de masa por otra.

Cada día más será preciso demostrar la viabilidad económica de cualquier proyecto educativo, dado el elevado costo que puede significar para sociedades como la nuestra, en situación de recesión económica.

B) *Características del aprendizaje adulto*

— Una primera característica a considerar es la *motivación*. Tratándose de adultos hay que suponer una motivación inicial hacia el aprendizaje, sea por el valor del aprendizaje mismo, sea porque constituye un medio para lograr otras metas. Por lo que se refiere a la motivación extrínseca, fuentes principales son:

a) *Promoción social*, que sólo resulta factible en nuestro medio cultural si se está en posesión de unos ciertos conocimientos que puedan competir en una sociedad de cambio acelerado.

b) *Adaptación profesional*, como una parte específica de la adaptación social, en la misma medida que el mundo laboral incide en la vida personal y colectiva.

c) *Resolución de problemas concretos*, que merecen de conocimientos específicos y puntuales. Piénsese, por ejemplo, en cuestiones como: petición de documentos oficiales, planificación familiar, prevención de enfermedades, derechos sindicales, etc.

Los tres ámbitos de motivación extrínseca no afectan a la metodología sino a los contenidos, más concretamente a su justificación y funcionalidad. Las motivaciones intrínsecas, en cambio, afectan directamente a la metodología. De éstas destacan como incentivos motivadores: el conocimiento inmediato de los resultados, la participación en la planificación del proceso y la estimulación mutua entre los condiscípulos.

La regla de respeto al interés del sujeto educando, fundamental en el aprendizaje infantil, cobra en el adulto mayor importancia si cabe. Todo aprendizaje que pretenda perdurabilidad y rebasar los niveles elementales de habituación psicomotriz y simple interiorización de contenidos, ha de estar arraigado en los intereses que dominan la vida individual y colectiva del educando adulto; intereses que condicionan las estimulaciones intrínsecas al proceso didáctico ya indicadas, por cuanto el adulto puede, en mayor medida que el niño, planificar acciones cuyos resultados apetecidos no se logran de forma inmediata.

Como síntesis de este apartado, insistamos en el educando adulto como elemento principal del proceso educativo, mientras el maestro o profesor se erige en facilitador del aprendizaje. La tarea docente pierde en gran manera aquella autoridad social que dimana de representar a la sociedad adulta, cuando actúa sobre niños y adolescentes, y queda la autoridad del profesor reducida al hecho de poseer unos conocimientos y habilidades que pueden ayudar a sus congéneres adultos en su camino hacia la formación permanente.

Lo dicho tampoco da a entender que desaparezcan los fines colectivos cuando se trata de la educación de adultos. Precisamente es tarea del profesor el buscar puntos de contacto entre las necesidades individuales y colectivas. Esta concepción supera el criterio de considerar la educación de adultos como una simple cuestión individual, para integrarla en el marco más amplio de los problemas sociales. De este modo se puede pensar en la participación de las fuerzas sociales para facilitar y organizar programas de educación de adultos. El punto de equilibrio entre los intereses personales y los sociales es siempre cuestión crítica de toda educación, y aquí no podía haber excepciones. En cualquier caso, como pedagogo-

gos hemos de pedir la síntesis que respete la personalidad, que no ha de quedar absorbida por la comunidad, del mismo modo que los intereses colectivos de justicia y progreso han de prevalecer por encima de egoismos personales.

— La dimensión *individualizadora* del aprendizaje se deriva de las características propias de la persona humana, única e irrepetible, cuya educación será parte integrante de tal personalidad individual. Así se justifica que la pretendida funcionalidad de los contenidos permita la solución de los problemas personales, lo cual sólo se consigue si ha tenido lugar la consiguiente transferencia, que es individual por su propia naturaleza.

La individualización general del aprendizaje, que constituye una de las reglas fundamentales de la moderna Didáctica, demandará que cada sujeto adulto pueda avanzar según su propio ritmo, de acuerdo con sus aptitudes y circunstancias. La individualización, pues, afecta a los objetivos, contenidos, secuenciación y condicionamientos circunstanciales del aprendizaje.

— Pero no sólo las diferencias individuales explican la individualización didáctica, sino en nuestro caso también la *madurez* del educando adulto. De esta madurez deriva directamente la responsabilidad en la participación, puesto que el adulto es consciente de las implicaciones que supone la tarea de aprender con regularidad y eficacia. Madurez y responsabilidad dan paso al autocontrol del proceso didáctico, donde la responsabilidad principal de valorar los resultados logrados recae sobre el propio sujeto discente.

— Aún recordando lo dicho anteriormente sobre la posibilidad de obtener títulos académicos formales mediante la metodología que nos ocupa, en este apartado marginaré tal opción por cuanto los contenidos de los títulos académicos suelen estar determinados por las correspondientes legislaciones. Ahora me referiré a los contenidos propios de un programa de educación no formal para adultos.

En la reunión de expertos que, auspiciada por la Unesco se celebró en París en octubre de 1975 se concluyó que «para ayudar al individuo a vivir en el mundo de hoy y de mañana, la educación permanente de adultos tendrá que conceder un amplio lugar al tratamiento de los problemas contemporáneos», añadiendo que para entender los problemas contemporáneos es preciso sumergirse en sus raíces históricas; sólo así será posible trazar luego dimensiones prospectivas.

Merece tratamiento aparte el reciclaje profesional, por cuanto entonces son los contenidos concretos de cada profesión o campo laboral los que determinan la acción educativa.

Sean cuales fueren los contenidos de un programa de educación de adultos ya se ha indicado anteriormente que han de poseer *funcionalidad* aplicativa. Desde la alfabetización hasta los niveles superiores de la cultura, los contenidos asimilados han de favorecer la realización crítica y responsable de la persona, para luego poder actuar responsablemente sobre el mundo que lo rodea.

Distingo entre «funcionalidad» y «pragmaticidad». Hablo de funcionalidad en la medida que los contenidos están relacionados con la problemática general de los sujetos adultos en un momento dado, mientras la pragmaticidad equivaldría a proporcionar solamente la resolución de cuestiones subjetivas concretas. Un programa de educación de adultos —a mi entender— ha de velar por conseguir contenidos funcionales, mientras que es tarea de cada individuo el buscarles la aplicación a sus propias circunstancias, tras el consiguiente proceso de transferencia. En caso contrario, la educación de adultos se podría convertir en un «recetario» o «consultorio personal», con la consiguiente dificultad de elevarse hasta la valoración de la cultura por sí misma, sin olvidar el fomento de la capacidad personal de resolver los propios problemas como signo de independencia y madurez.

Otra conclusión que puede sacarse de estos planteamientos es que los contenidos no pueden ser fruto exclusivo de la elocubración del planificador del programa de educación de adultos, sino que han de surgir básicamente de los intereses de los propios destinatarios. Función del planificador y de los ejecutores del programa será el proyectar con apertura hacia la sociedad y el futuro las demandas provenientes de los sujetos.

Cuando los contenidos de un programa tienen las características indicadas se puede pensar que logrará la tan pretendida «concientización», por cuanto la interpretación crítica de la realidad surgirá como un proceso lógico entre cada sujeto. Contrástese este planteamiento con el que puede observarse en ciertos programas pretendidamente «concientizadores» donde toda la interpretación y aplicación de los contenidos viene ya dado de antemano con claro afán adoctrinador.

Por último, en cuanto a la forma de estructurar los contenidos, se destaca el principio de la *interdisciplinariedad*, puesto que la realidad nunca es fragmentaria y sólo mediante procesos globalizado-

res se puede acometer su comprensión y análisis. Si Decroly en su día alcanzó los centros de interés como núcleos sintetizadores de los contenidos infantiles, tratándose de la educación de adultos serán los problemas colectivos comunes los que ejercerán la equivalente función aglutinadora.

— Las exigencias que debe tener el material didáctico para adultos derivan de todo lo dicho hasta ahora: ha de permitir la individualización, acoger la funcionalidad transferencial, poseer un lenguaje acorde con la madurez adulta, incluir la posibilidad del autocontrol del aprendizaje, etc. El adulto ha de ser tratado como tal en todo momento, rehuyéndose de cuanto pudiera darle la impresión de ser considerado un colegial.

C) *Misión prospectiva de la educación*

El tercer justificante metodológico que hemos señalado por la forma de vida característica de nuestros días y la que se intuye para un inmediato futuro.

Alguien pudiera pensar que la preparación para el futuro es sólo cuestión que afecta a los niños, futuros ciudadanos, mientras que los adultos representan el presente y sólo han de prepararse para él. Sería un error. No sólo porque el futuro «está a la vuelta de la esquina» y la prolongación de la vida humana exige que todo adulto actual esté preparado para ello, puesto que deberá vivirlo, sino también porque se trata de una actitud de apertura que ilumina el presente.

El futuro, no se olvide, lo hace el hombre de hoy; nosotros somos los hacedores de ese futuro. El futuro es utópico hasta que se construye, pero es hacia la utopía hacia la que se debe caminar. Quien no avanza hacia la utopía pierde la realidad de hacerla realidad al tiempo que se aleja cada vez más de ella.

Por si estos razonamientos no fueran suficientes aún cabe añadir que los adultos de hoy son los educadores de las generaciones futuras, y la educación es por sí misma prospectiva.

Como una de las vías para preparar hacia ese futuro está sin duda el uso y análisis crítico de la tecnología vigente en nuestros días. Sólo un empleo crítico de los medios tecnológicos capacita para su comprensión y defensa ante sus acciones alienadoras. El hombre del siglo XX ha de dominar la tecnología del siglo XX o sucumbir ante ella.

Si la escuela es con razón acusada de seguir viviendo un tanto al margen de la vida moderna, como si el tiempo se hubiera detenido en muchas aulas, esto aún resultaría más absurdo concebirlo con la educación de adultos, por cuanto ya viven las realizaciones de la tecnología moderna en sus casas, como los niños, pero también en su profesión y vida de relación social.

MATERIALIZACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS NO FORMALES

Como recopilación de lo expuesto, se puede concluir que la metodología de la educación de adultos ha de organizarse sobre planteamientos distintos a los habituales para niños y adolescentes. Sería a todas luces absurdo pretender materializar la educación permanente bajo la implantación de la escolarización permanente.

La metodología de la educación de adultos demanda por su misma naturaleza romper la rigidez de las estructuras escolares convencionales y buscar un sistema de relación profesor-alumno que supere la dependencia existente entre «un adulto que sabe» y un «ser en formación que aprende». Se trata ahora de un adulto que coordina, estimula y ayuda y otros adultos que requieren tal ayuda para tomar la responsabilidad de seguir formándose. Estos planteamientos se concretan en dos direcciones metodológicas:

a) El respeto a la personalización del aprendizaje, así como la adaptación a las diversas circunstancias personales, familiares, profesionales, etc., que demanda emplear medios de autoaprendizaje que puedan ser usados donde y cuando el sujeto desee, con el ritmo y frecuencia que prefiera.

En otras palabras, se trata de emplear los medios de comunicación de masa y los múltiples sistemas de archivo de material: bibliotecas, hemerotecas; videotecas, audiotecas, etc. El uso de cada medio concreto depende tanto de variables estrictamente didácticas como económicas, pero la tendencia debiera ser hacia el empleo de sistemas «multi-media», que facilitaran la necesaria interdisciplinariedad en su momento.

Recuérdese también que el empleo de los modernos medios de información cubre la necesidad ya señalada de preparación prospectiva.

b) Puesto que la educación de adultos ha de conjugar siempre las necesidades personales con el contexto social, la autoinstrucción no puede ser suficiente.

La concepción de la cultura como patrimonio colectivo, así como el alcance de objetivos específicamente sociales, tales como la participación cívica, espíritu de colaboración, respeto a las ideas ajenas, etc., demandan de la acción grupal. La socialización sólo es alcanzable tras la interacción social. Por consiguiente, ningún programa de educación de adultos que pretenda algo más que resolver cuestiones estrictamente individuales podrá soslayar las reuniones de grupo entre los participantes.

Por otra parte, aún suponiendo la existencia de la motivación inicial, ningún sistema de incentivación se muestra tan eficaz para el mantenimiento del programa como la interacción social. En efecto, el aprender «al lado de» entraña la constatación de que existen otros con idénticas actitudes y necesidades, lo cual propicia el avanzar «con los demás».

Será precisamente en esas sesiones colectivas donde el responsable de la educación de adultos deberá poner a prueba sus habilidades de relación interpersonal. Así como la planificación y confección del material didáctico puede considerarse como una tarea eminentemente técnica, la dinamización de los grupos ha de considerarse como una responsabilidad que además de formación técnica requiere ciertas actitudes y cualidades personales de tipo empático.

Conclúyase que un paso importante para la introducción de metodologías no formales es la creación de instituciones que nazcan con una mentalidad nueva, no condicionada por la rutina y la tradición escolar convencional. Si a tal novedad institucional se unen personas convencidas de la importancia de su tarea, con imaginación, se completan las condiciones para hacer de la educación de adultos aquello que su propia naturaleza demanda. Esperemos que las recién creadas Universidades Populares vayan por ese camino.



**LA PROMOCION PARTICIPATIVA, COMO OBJETIVO
BASICO DE LAS UNIVERSIDADES POPULARES**

JUAN MANUEL PUENTE
Director Gerente de la F. E. U. P.

Raíces históricas

Cuando a primeros de 1980, una vez restaurados los Ayuntamientos Democráticos en España, se desean promover centros de educación permanente y de animación socio-cultural dirigidos a la población joven y adulta de los municipios, nos encontramos con tres circunstancias históricas a tener en cuenta: una tradición intermitente en nuestro país de actividades en este campo, que va desde finales del siglo XIX hasta la guerra civil española; un desierto casi absoluto que coincide con la dictadura franquista y un desarrollo amplio y continuado en otros países de Europa.

La primera experiencia española anterior a 1939 es bastante coincidente con la experiencia habida en Europa durante la misma época. En definitiva se trata de hacer un esfuerzo por democratizar el «saber» universitario y llevar la «cultura» al pueblo.

A partir de la segunda guerra mundial el concepto de Universidad Popular sufre un giro considerable en la mayor parte de los países europeos. Durante el último lustro de los cuarenta y a lo largo de los años cincuenta el objetivo de las UU. PP. no es la divulgación del «saber», sino la facilitación de instrumentos culturales a la población con objeto de que ésta disponga de las herramientas apropiadas para la reconstrucción de sus respectivos países, tanto en el aspecto laboral, como social. Se trataba, por lo tanto, de un quehacer pragmático dictado por las necesidades acuciantes del momento.

Como fruto de esta práctica de educación compensatoria, en los años sesenta se intenta la sistematización del trabajo pragmático realizado, teniendo como horizonte la eficacia escolar y la cualificación formal de los participantes, tanto en el campo profesional como en otros campos.

Es en los años setenta cuando se da un giro importante a esta concepción y se coloca en el primer plano de la educación de adultos el objetivo de conseguir una sociedad formada por ciudadanos

críticos, emancipados, dominadores y transformadores del medio que les rodea.

La puesta en marcha de esta nueva concepción choca, sin embargo, con una tradición muy anclada en los hábitos de los mismos consumidores de la educación de adultos.

El concepto de eficacia y triunfo personal está muy arraigado en todos los países europeos que, teniendo como ejemplo la sociedad triunfante americana, han salido de los desastres de la postguerra y llegado a una época de prosperidad. La educación para la mayoría es un instrumento para superar su situación actual y ascender en la escala de goce del bienestar conseguido.

Sin embargo se va imponiendo poco a poco el principio de concebir la educación como un proceso de emancipación y de transformación racional de la sociedad. La crisis económica, que aparece a partir del año 1973, va poniendo cada vez más en entredicho la tesis de los que creían en un proceso ininterrumpido de desarrollo de la moderna sociedad capitalista y dando razón a los defensores del cambio y de la transformación como ley de vida.

Actualmente podemos definir el proceso de las UU. PP. en Europa como un caminar entre la concepción pragmática y «utilitarista», propia de los veinticinco años de la prosguerra, y la apertura de cauces críticos y transformadores comenzada en los años setenta.

Como rémora de la práctica anterior todavía sigue privando en la mayor parte de las UU. PP. de Europa el aspecto meramente instructivo, aunque el mismo se vaya encauzando cada vez más hacia la promoción de la participación ciudadana. Quizá la misma tradición y el gran desarrollo cuantitativo de estas instituciones no les haya permitido ser suficientemente consecuentes y adaptarse a las nuevas ideas.

En las mismas falta un desarrollo armónico de los tres momentos del proceso educativo encaminado a una actuación emancipada: la motivación, la formación y la participación.

Probablemente porque en nuestro país hemos comenzado de nuevo, sin tener que transformar estructuras ya acuñadas, es por lo que estamos construyendo sobre un modelo más acorde y consecuente con la concepción de las UU. PP. surgida en los años setenta.

El eje de la actuación en las UU. PP. pasa, pues, por la motivación y la capacitación de las personas y termina por promover a las mismas hacia la participación emancipada.

Para desarrollar estas tareas las UU. PP. se sirven de la animación socio-cultural, así como de otros instrumentos y técnicas de motivación, y de procesos de instrucción activos y funcionales.

Quizás sea conveniente analizar, aunque nada más sea de paso, el concepto de animación socio-cultural tal como se concibe en las UU. PP. Con frecuencia este concepto ha sido confundido con el «entretenimiento socio-cultural» de la población. Sin embargo, por muy informal que se haga este entretenimiento, por muy callejero que el mismo resulte, no se le podrá calificar de «animación» socio-cultural, si las personas a que se dirige no son de alguna forma motivadas para actuar emancipadamente o para iniciar procesos de capacitación de cara a tal actuación. Y que conste, que no tenemos nada en contra del entretenimiento; a veces incluso, es lo mejor que se puede ofrecer a las personas.

Animar, en nuestro repertorio, es sinónimo de motivar para algo y en este sentido es cuando la animación socio-cultural se vuelve enormemente trascendente: porque aquel que anima debe poder ofrecer, o por lo menos señalar los cauces que conducen a la propia actuación de los animados.

Cuando una U. P., por ejemplo, conecta con un Hogar del Juliado, o con una Asociación de Vecinos, y a través de juegos, de conversaciones, de proyecciones audiovisuales, de lo que sea, consigue motivar a uno de estos grupos a participar en una determinada actividad socio-cultural, debe estar siempre preparada para poder poner en manos de esos ciudadanos los conocimientos, destrezas, etcétera, que los mismos necesitan para la participación, su participación, sea realmente la que ellos desean y en función de sus auténticos intereses y necesidades.

La motivación, en definitiva, no se concibe prioritariamente para la iniciación de un proceso de aprendizaje, la misma tiene como fin primordial la participación. El proceso de aprendizaje es sólo la adquisición de un instrumento que nos permitirá después participar emancipadamente. Es, con frecuencia, la condición indispensable para poder ejercer libremente esa necesidad del individuo.

Con esto estamos también defendiendo el carácter de la instrucción en las UU. PP. La instrucción, así entendida, se inscribe por completo dentro del concepto de educación recurrente. Se trata de una educación a la que se recurre como instrumento para abrir

nuevos horizontes, para resolver problemas planteados, para aprender las destrezas necesarias para continuar los procesos, para corregir actitudes y adquirir hábitos que faciliten la consecución de lo deseado. En este sentido la instrucción es funcional, se desarrolla partiendo de los objetivos vitales del participante, ya que tiene como fin capacitar a éste para la participación.

Hemos añadido también al concepto de instrucción el adjetivo «activa». Con esto no hacemos otra cosa que ser consecuentes con el carácter funcional que le hemos dado. Si el objetivo de la educación es que los sujetos de la misma sean capaces de actuar y participar sin tutelajes en su entorno social, no tendremos más remedio que entrenarlos en este menester dentro de esa microsociedad que representa el grupo de aprendizaje.

El saber trabajar en equipo y desenvolverse solidaria y eficientemente dentro del grupo, el ser capaz de organizarse para buscar acertadamente la información deseada, el aprender a contrastar la información conseguida y saberla ensamblar en el proceso de aprendizaje de cara a la consecución de los objetivos propuestos, todo esto, que en las UU. PP. denominamos «aprender a aprender» es también una característica fundamental de nuestro concepto de instrucción.

Partiendo de este binomio básico: motivación e instrucción, los sujetos de estos procesos quedan abocados a ser partícipes activos y responsables dentro del control que les rodea.

Sin embargo, la participación, la inserción de la persona en los mecanismo de actuación, ya no es tarea primordial de las UU. PP., sino función basada en la voluntad libre del individuo.

Lo que las UU. PP. pueden ofrecer en este campo es, en primer lugar, la puesta a punto de plataformas culturales en donde el individuo o el grupo puedan expresar en libertad lo que han desarrollado como su propio producto. De esta forma se convierten a su vez, en generadores de motivación en los demás. Al mismo tiempo las UU. PP. se convierten en campo de ejercicio de transferencias, con objeto de que la participación del individuo en los grupos y entidades ciudadanas se desarrolle de forma natural y solidaria.

Áreas de trabajo

Partiendo de estos principios y de esta fijación de objetivos y tareas las UU. PP. se estructuran y organizan en tres áreas fundamentales: la de animación socio-cultural, la de instrucción y la de

actividades socio-culturales, sabiendo que las tres áreas están íntimamente entrelazadas y cada una de ellas participa y es concebida en función de los procesos que se desarrollan en las demás.

El área de animación socio-cultural tiene las siguientes funciones:

- Convertir a todo participante de la U. P. en animador socio-cultural del medio o grupo ciudadano en el que se mueve.
- Hacer funcionales los procesos de aprendizaje, de tal forma que los mismos estén siempre al servicio de la actuación participativa de los asistentes a los mismos.
- Promover el trabajo en grupos y la formación de equipos interdisciplinarios de cara a objetivos comunes de carácter integral.
- Contactar, a través de los participantes de la U. P. o por otros cauces, con grupos de población que no participan aún en las actividades de aquella y preparar nuevos programas en función de las necesidades e intereses de los mismos.
- Promover la creación de colectivos socio-culturales y potenciar los instrumentos de participación de los existentes colaborando solidariamente con los mismos, y
- Dinamizar las infraestructuras culturales del municipio, como bibliotecas, museos, etc., para acercarlos al máximo a los ciudadanos.

Es decir, el área de animación socio-cultural es, por una parte, el instrumento más directo de motivación de grupos y sectores de población, que aún no participan en procesos de instrucción o en actividades socio-culturales del entorno que les rodea, y, por otra, tiene como función primordial impulsar, dotar de técnicas y coordinar el trabajo de todos los que actúan en la U. P. para que todos ellos se conviertan en sujetos y agentes dinamizadores.

La actuación de la U. P. con grupos y sectores específicos de población, que aún no participan socioculturalmente, se fundamenta en la necesidad de enraizar las actividades de aquella en la realidad cotidiana de éstos, así como en el deseo de desarrollar procesos accesibles a los mismos, permitiendo la utilización del lenguaje más adecuado para cada grupo, la integración en los ámbitos naturales en que éstos se desenvuelven, la adaptación a los horarios más compatibles con cada uno de ellos, etc... Las UU. PP. favorecen la toma de conciencia de la propia realidad de estos grupos y la discusión y clarificación de sus formas de actuación, siendo ellos

mismos los que acaban de implicarse activamente en la búsqueda de respuestas adecuadas a las actuaciones planteadas.

El área de animación socio-cultural, una vez terminado su trabajo de motivación y de búsqueda de focos de interés, instructivos o participativos, de los grupos, conecta a éstos con los monitores o con los organizadores de actividades socio-culturales de la U. P., o de otros colectivos, para que juntos programen, los procesos de aprendizaje o de actuación adecuados a sus intereses.

Los campos más corrientes de actuación del área de animación socio-cultural, tanto directamente como a través de agentes intermedios, son los llamados grupos naturales (familias, jóvenes, tercera edad, etc.), los colectivos organizados (asociaciones de vecinos, de padres de familia, etc.), los grupos marginados (parados, minusválidos, drogadictos, reclusos, etc.), los grupos emergentes (ecologistas, asociaciones de consumidores, etc.), barriadas con carácter propio, centros laborales, es decir, allí donde existen una mínima articulación, aunque sea latente, de problemática ciudadana.

El área de instrucción recoge todas las iniciativas de los sectores de población y organiza, junto con los colectivos interesados, todo tipo de recursos y demás procesos de aprendizaje que les permita capacitarse eficazmente para la participación.

Dentro de los campos formativos más atendidos por la UU. PP. están:

— La adquisición de los instrumentos básicos instrumentales (lectura, escritura, cálculo, etc.).

— La ampliación y profundización cultural (historia, psicología, medicina, literatura, arte, etc.).

— La adquisición de conocimientos de aplicación laboral (electricidad, electrónica, idiomas, etc.).

— Temas sociales y políticos (educación sexual, medios de comunicación de masas, movimiento obrero, etc.).

— Recuperación y desarrollo de la tradición cultural (costumbres, folklore, fiestas, etc.).

— Adquisición de destrezas de aplicación laboral (como formación profesional en el campo administrativo e industrial).

— Adquisición de destrezas para la vida cotidiana (reparaciones sencillas en la vivienda, cocina, corte y confección, decoración, etc.).

— Adquisición de destrezas en el campo de la expresión artística y artesanal (música, danza, dibujo, pintura, teatro, etc.).

— Invención, técnica y tecnología (talleres de física, química, inventos, astronomía, etc.).

El área de instrucción recoge, de esta forma, todos los procesos de aprendizaje que se dirigen principalmente a la adquisición de conocimientos y de medios de interpretación de la realidad, así como la consecución de las destrezas para actuar sobre la misma, no olvidemos el desarrollo de actitudes y hábitos del individuo de cara al perfeccionamiento de su personalidad y a la promoción de la participación ciudadana.

El área de actividades socio-culturales tiene dos objetivos fundamentales: el de servir de plataforma para que tanto los grupos de iniciativa, surgidos durante el proceso de instrucción en la U. P., como otros grupos municipales y supramunicipales, dispongan de un forum de actuación cultura y libertad, y servir de instrumento de difusión y animación socio-cultural de toda la población.

Las formas de actuación más corrientes dentro de esta área son: conferencias abiertas, debates, encuentros, audiciones visuales, conciertos, certámenes poéticos, dramatizaciones, recitales, participación en fiestas, excursiones, visitas artísticas y a entidades sociales, exposiciones, cine-club, publicaciones, etc.

Queremos recalcar aquí el carácter de ejercicio de transferencia que supone la actuación de los participantes en procesos de instrucción de la U. P. en las actividades socio-culturales organizadas por la misma.

Una persona o grupo de aprendizaje puede haber llegado a dominar conocimientos y destrezas básicos que les permitan en general resolver problemas o expresar sus impulsos culturales. Pero estos conocimientos y destrezas deben saberse aplicar al medio en donde se desea actuar. No es lo mismo saber cantar en general, que saber hacerlo para un público determinado o en unas circunstancias concretas.

El área de actividades socio-culturales ofrece una plataforma para que los grupos o personas ejerciten, dentro ya de circunstancias definidas y reales, aquello en lo que se han capacitado de una forma global.

Diríamos que algunos aspectos de este área no son más que una prolongación del último peldaño de los procesos de aprendizaje del área de instrucción, es decir, el de la transferencia.

También es de destacar otro aspecto de este área, el de introducir en el municipio nuevos horizontes culturales a través de una oferta llegada de grupos emergentes del municipio o de otros no conocidos de fuera, de tal forma que cada vez vayan ampliándose,

diferenciándose y decantándose gustos y formas sociales que abren un desarrollo más amplio a la participación.

Como se desprende del intento de ubicación de las distintas áreas dentro de las UU. PP., no partimos de comportamientos estancos. Cada una de ellas está íntimamente relacionada con las demás, y su programación está basada en la programación de las otras.

No es posible concebir, por ejemplo, el área de instrucción sin que la misma no sea un producto del trabajo de la animación socio-cultural y no tenga como fin el área de actividades socio-culturales, bien dentro o fuera de la U. P., y no es posible concebir el área de animación socio-cultural sin recurrir al proceso de capacitación que supone la instrucción, ni al desarrollo participativo que supone el área de animación socio-cultural, así como al fabuloso instrumento de animación en que se combierten las actuaciones organizadas por este área. Y, yendo más lejos, no creemos que pueda concebirse todo el quehacer de todas estas áreas, si las mismas no se las coordina con todo el acontecer ciudadano y con todos los procesos socio-culturales que se desarrollan en el municipio.

Cooperación con otras entidades municipales

Las relaciones de las UU. PP. con otras entidades se pueden articular en varios niveles:

— *Cooperación entre las UU. PP. y los demás servicios socio-culturales de los Ayuntamientos, Diputaciones y Entes Autonómicos.*

Las UU. PP. pretenden hacer circular la cultura y dinamizarla para una creación continua, partiendo de la infraestructura cultural ya existente en la localidad; para ello potencian los servicios municipales públicos, etc. con carácter cultural y educacional (bibliotecas, museos, etc.) con objeto de funcionalizarlos y acercarlos al máximo a los ciudadanos, sin que deban asumir las competencias propias de los mismos. Y a la vez sugieren nuevos espacios y actividades.

Respecto a las Escuelas municipales vinculadas a la Enseñanza Oficial (Conservatorio de música, escuela de Arte Dramático, servicios pedagógicos municipales), partiendo de la autonomía de funcionamiento, las UU. PP. tratan de coordinar sus propias actividades con las que desarrollan en el municipio en este campo.

La promoción participativa, como objetivo básico de las Universidades Populares

En relación a actividades puntuales organizadas por las diversas Concejalías, como son las fiestas, certámenes, concursos, etc. las UU. PP. colaboran en su desarrollo junto con otros colectivos socio-culturales de la localidad.

En general, respecto a cualquier otro servicio propio de las Corporaciones (Centros de salud, Casas de la Juventud, Servicios sociales, Aulas de Tercera Edad, etc.), las UU. PP. coordinan con ellos sus esfuerzos sin asumir tareas que no les son propias.

Cooperación entre UU. PP. y las entidades socioculturales de iniciativa ciudadana

La colaboración con las entidades ciudadanas (AA, VV, APAS, Casas Regionales, Cooperativas, asociaciones culturales de carácter popular, etc.) es prioritaria en el marco de las relaciones de las UU. PP. con otros colectivos, respetando los campos de actuación específicos de cada uno.

Cooperación entre las UU. PP. y las instituciones o centros laborales

En el campo de la formación de trabajadores, las UU. PP. colaboran con los sindicatos a la hora de programar y desarrollar sus actividades.

De la misma forma, ofrecen a empresas y grupos de trabajadores de las mismas, servicios socio-culturales financiados por aquéllas.

Cooperación entre UU. PP. y los centros oficiales que actúan en los municipios

Con respecto a los centros oficiales de Educación Permanente de Adultos, que inciden en la recuperación de conocimientos básicos (Certificado de Estudios Primarios, Graduado Escolar) las UU. PP. asumen subsidiariamente sus tareas o colaboran con los mismos, siempre que sean dotadas de los medios y recursos económicos adecuados y se respeten sus objetivos y principios pedagógicos.

También pueden colaborar con las Cámaras Agrarias, centros sanitarios y penitenciarios, centros de tercera edad, y otras entidades de prestación de servicios de carácter oficial, para conseguir una formación más integral de sus usuarios.

Cooperación entre las UU. PP. y los movimientos de renovación pedagógica

La preocupación de las UU. PP. por desarrollar métodos participativos y activos, acordes con sus objetivos, debe implicar un esfuerzo por colaborar con los movimientos de renovación pedagógica (escuelas de verano, acción educativa, etc.) para el mutuo intercambio de experiencias.

De todas estas premisas se desprende que las UU. PP. no se consideran como centros cerrados, sino como plataformas abiertas a todo el proceso educativo y cultural del país, de cara a conseguir una participación cada vez más amplia y emancipada de toda la población.



PANORAMA GENERAL DE LA EDUCACION DE ADULTOS
EN EL MUNDO DE HOY

ANTONIO MONCLÚS ESTELLA
Oficina de Educación Iberoamericana

MARCO GENERAL DE LA EDUCACION DE ADULTOS

A) *La incidencia de la crisis contemporánea en la educación*

La crisis de la educación contemporánea, dimensión de una crisis más amplia que ha afectado y afecta a la sociedad contemporánea, ha incidido de manera determinante en la preocupación por una educación del adulto.

De hecho uno de los elementos decisivos en la crisis de la educación ha sido el cuestionamiento de los principios y consecuencias de la llamada educación formal. El considerar que, tal vez, lo más esencial sea comprender que la educación sólo en pequeño grado es asunto exclusivo de las instituciones formales erigidas para el propósito específico de enseñar y aprender, como señala Brameld.

Es cierto que los sistemas nacionales de educación parecen estar condenados, desde siempre, a una existencia de crisis como hace ver Coombs en un conocido trabajo.

Periódicamente cada uno de estos sistemas ha conocido la escasez de fondos, profesores, aulas, material didáctico, salvo escasez de estudiantes. También es verdad que generalmente estos sistemas hicieron todo lo posible por superar las dificultades. Pero la crisis actual es diferente, completamente, de lo que fue común en el pasado. Se trata de una crisis mundial de la educación, que, aunque varía en la forma de presentarse según los países y situaciones, se puede definir su naturaleza por el reto de un cambio sustancial, enorme, que desde el final de la segunda Guerra Mundial, todos los países han sufrido a través de diversos cambios realizados además con una aceleración de su ritmo, peculiar de nuestra época. Los sistemas educativos han buscado la adaptación en muchos casos

pero generalmente han quedado desbordados. Se produce una disparidad entre los sistemas educativos y su medio ambiente, que es una nota predominante de la actual crisis mundial de la educación.

Y una de las causas importantes de esta disparidad es el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa, que cuestionó las escuelas y las universidades ya existentes.

El cuestionamiento de la educación como exclusiva de los sistemas escolares y universitarios provocó precisamente el planteamiento y posterior reconocimiento de la necesidad de encarar la educación de manera que fuera algo en donde cupieran aquellos grupos sociales que no solían pisar las escuelas o universidades; grupos sociales que, desde diversos ángulos, tenían en común su ser adulto.

No es, por tanto, uno de los menores favores que la crisis ha hecho a la educación el preparar las conciencias para el reconocimiento de la necesidad de superar los esquemas formales y escolares tradicionales, abriendo las perspectivas a una dimensión educativa mucho mayor, la educación permanente, dentro de la cual sobresale por su enorme tamaño e importancia la educación de los adultos.

Este es el reto, como escribe Torsten Husén, al que la educación se enfrenta a fines de la década de los 60, cuando la enseñanza superior universal empezó a ser seriamente contemplada dentro del marco de un sistema de educación «continua», «concurrente», «permanente», del mismo modo que la escolarización secundaria a nivel inferior se vio como necesidad universal a partir de 1945, y del mismo modo como el siglo XIX contempló la aparición en el mundo occidental de la escolarización elemental universal. Y esto porque, como ya se ha repetido incansablemente, los signos de una pérdida de confianza corresponden especialmente a la educación escolar formal, mientras que la educación de adultos y la educación extraescolar han obtenido en general una prioridad más alta.

De este modo surge el sentido y peculiaridad del rol de la educación de adultos en el marco de una sociedad actual caracterizada por la dialéctica entre la sociedad tradicional y la sociedad dinámica.

La función de aprendizaje de roles, sea funcional (proceso de socialización) o intencional (proceso de educación), implica en sí una dinámica que actúa más o menos coordinada, por lo que la función que ejerce siguiendo una línea que va de lo simple y específico a lo complejo y general.

Y estos procesos de socialización y educación, como resultado del aprendizaje de roles, como en las estructuras humanas en general, son, por un lado, progresivos, y por el otro, graduales. Pues bien, algo por el estilo ha sucedido en el marco de la sociedad occidental con la educación de adultos. En cierto modo ha debido aprender su rol. En una sociedad tradicional básicamente la idea «paidagógica» era la programación de la conducta del niño de acuerdo con un modelo que era el concepto de adulto. Pero se caía en una curiosa paradoja. Aunque el concepto del adulto era el centro de la pedagogía en la mayor parte de los casos, —a pesar de que la misma etimología de la palabra pedagogía parecería decir lo contrario—, sin embargo, este concepto se utilizaba en cuanto modelo de referencia para quienes no eran adultos. Muy difícilmente en la historia de la pedagogía y del pensamiento educativo se ha considerado al adulto en sí mismo. Difícilmente la dinámica educativa ha revertido sobre el propio adulto, aún cuando el concepto de adulto revertía sobre el niño, a veces aplastantemente. Había razones dentro de la estructura de una sociedad tradicional para que ello fuera así. La férrea organización social y familiar, un fuerte principio de jerarquización como base de la cohesión social, no se resistía a permitir que fuera puesto en cuestión el principio del que emanaba esa cohesión: la identidad del «ya crecido», que, por eso mismo, era el modelo, el juez y la garantía de la continuidad con la tradición.

El problema cambia en una sociedad más dinámica, como la nuestra, incluso la que se origina a partir de la industrialización en Occidente, exportando luego su esquema a casi todo el mundo gracias al principio del llamado desarrollo constituido en parámetro para los países que aún no lo habían alcanzado. Y cambia porque lo hacen esas características que fundaban el viejo orden, entrando en crisis la tradición, la cohesión social en torno al principio de jerarquización, la consideración del niño relegado a adquirir un modelo como adulto, y el prejuicio de que el adulto ya está acabado. De este modo la dinamicidad de un nuevo marco social revierte sobre el concepto de adulto y cuestiona el sentido de esa etimología tan autosuficiente. La dinamicidad entra en la propia consideración del concepto del adulto, y se empieza, nada menos, a tener que reconocer su educabilidad, al menos en algunos casos y situaciones. Ese será el primer paso para que la dinamicidad de una sociedad en transición y cambio social siga actuando hasta llegar al planteamiento de la educabilidad y necesidad de educación para todos los adultos.

Porque la educación de adultos tiene un sentido político-social inimaginable. Como señala Picón, este sentido es el que la hace orientarse a la creación de una nueva sociedad o al afianzamiento de la sociedad tradicional, al ser la explicitación ideológica de una sociedad en un determinado momento histórico.

Esta percepción de la educación de adultos evitará la actitud neutralista y aséptica de quienes están interesados en perturbar una situación establecida, y evitará a su vez las posibles distorsiones de las consignas políticas partidarias. La educación de adultos, en esa línea, tiene necesariamente una posición comprometida con el contexto social al cual sirve. Y es este reconocimiento el que potencia considerablemente su coherencia y sus posibilidades de realización.

B) *Evolución histórica*

La preocupación por la problemática de la educación de adultos tiene antecedentes a lo largo de la historia de la pedagogía en mayor o menor grado, como hemos ya indicado. Sin embargo, la preocupación por nuestro tema, formulada formalmente es relativamente reciente.

En 1929, la Universidad de Cambridge convoca a una reunión para estudiar el tema.

En junio de 1949, se celebra en Elsinor (Dinamarca), la Conferencia Internacional de Educación de Adultos, por iniciativa de la UNESCO, poco después del final de la segunda Guerra Mundial, con la asistencia de 106 delegados representando a veintisiete países. Va a ser la primera de las reuniones internacionales celebradas sobre el tema y se convocó como resultado de una resolución adoptada en la segunda reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en México en 1947. En dicha conferencia se parte precisamente de un principio decisivo para nuestra investigación: la existencia de cada uno es un aprendizaje perpetuo que reviste todas las formas y se encuentra en todos los grados. Y se hace notar, a continuación, que la educación de adultos, establecida como actividad netamente especializada y conscientemente organizada, aparece en la histórica con el desarrollo de la civilización industrial y con las ideas de progreso democrático y social que la acompañan. Y, más adelante, indica que todo el esfuerzo de la educación de los adultos tiende a satisfacer las necesidades culturales de los mismos en toda su extensión y su diversidad.

La segunda gran pauta en el recorrido contemporáneo la marca la Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos realizada en Montreal, Canadá, en agosto de 1960, convocada por la UNESCO, en virtud de una resolución adoptada en la décima reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en 1958 en París. La conferencia produjo una célebre Declaración en la que se muestra la preocupación por la situación actual de nuestro mundo, y precisamente enmarca en ella la importancia de la educación de adultos. La declaración con tonos no injustificadamente apocalípticos recuerda que el problema esencial de nuestro tiempo es la supervivencia, para lo cual es preciso que todos los países del mundo aprendan a coexistir pacíficamente. Y recalca que «aprender» es la palabra clave, porque el respeto mutuo, la comprensión y la simpatía son cualidades que la ignorancia destruye y que el saber, en cambio, desarrolla. Por eso, con respecto a esta necesaria comprensión intelectual, la educación de los adultos cobra en nuestro mundo dividido renovada importancia. La Declaración insiste después en que, a pesar de la urgencia de algunas tareas en los países del Tercer Mundo, como la misma alfabetización, la educación de adultos ni se agota en eso, ni es ajena tampoco a los países desarrollados. Recalca con fuerza, a continuación, que el hombre es un ser complejo con múltiples necesidades, y que, por consiguiente, los programas de educación de adultos deben tratar de satisfacerlas por entero.

Y termina proclamando que la educación de adultos ha adquirido tal importancia para la supervivencia y la felicidad del hombre que es preciso adoptar una nueva actitud al respecto, instando a todos los pueblos a que reconozcan que la educación de adultos es un elemento normal y a todos los Gobiernos a que tengan presente que es un elemento necesario del sistema de enseñanza de cada país.

Otro hito se produce con la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, en julio agosto 1972, en Tokio (Japón), convocada por la UNESCO como consecuencia de una resolución aprobada en la 16.^a reunión de la Conferencia General celebrada en París en 1970.

En esta ocasión se reconoce explícitamente que la educación de adultos constituye una parte integrante de la educación permanente y que es inseparable del objetivo de ampliar las oportunidades de educación para todos. Recomienda que los Estados adopten una política general de educación de adultos que se oriente a suscitar

en éstos una conciencia crítica del mundo histórico y cultural en el que viven, para que puedan cambiar el mundo mediante una acción creadora. Por lo demás insiste, como la XX Conferencia de Montreal, en la misión decisiva que la educación de adultos tiene hoy de cara al mantenimiento de la paz mundial y el desarrollo de las diferentes dimensiones de la persona humana.

Asimismo fue de gran interés la XIX Conferencia General de la UNESCO, celebrada en Nairobi (Kenya), en octubre-noviembre del 76 en donde la educación de adultos tuvo un especial tratamiento al aprobarse una recomendación relativa al desarrollo de este campo de la educación, en la que se analizan una serie de aspectos básicos relacionados con ella.

Allí se dio una definición según la cual la expresión «educación de adultos» designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales. Tanto si prolongan como si reemplazan a la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas, consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus aptitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en el desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

En muchas otras ocasiones se ha tratado en foros internacionales y de expertos el tema de la educación de adultos, en este breve lapso de tiempo reciente que constituye su perspectiva histórica. Y en muchas de estas ocasiones se ha analizado el tema con gran interés. Si bien se ha hecho, en más de una ocasión, tratándose a la par con el tema de la alfabetización. No es que sea preciso tratarlos específicamente en reuniones, pero es cierto que, de alguna manera, el haberlo hecho, en varias ocasiones, en unión con el tema de la alfabetización ha podido favorecer que a veces, equivocadamente, se les considere identificados sin más.

Así, por ejemplo, en la XXVIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública celebrada en julio de 1965 en Ginebra, se aprobó la Recomendación número 58 sobre «la alfabetización y la educación de adultos», donde, si bien se separan ambos conceptos claramente a la hora del análisis, no se especifica todo lo que hubiera sido necesario que la educación de adultos se debe considerar en

el contexto de la educación permanente. Es cierto que ello se hace, pero sin sacar todas las conclusiones que las características de la educación permanente entraña. Es cierto que se hace constar que la rapidez de las transformaciones técnicas y sociopolíticas producidas en el mundo, cualquiera que sea el grado de desarrollo de los respectivos países, así como la evolución de las ideas y conocimientos, hacen indispensable que se establezca un sistema de educación permanente. Pero se añade que este sistema debería permitir a un número cada vez mayor de adultos sometidos a una escolaridad primaria o a una educación incompleta colmar sus lagunas, etc. Como ha quedado ya indicado hasta aquí, no basta con una educación para un número de adultos, aún cuando su número sea cada vez mayor. Tampoco se puede reducir la educación de adultos a cursos y actividades por más ambiciosos que pretendan ser. Las líneas programáticas no deben ser restrictivas en ningún momento.

En el presente, la educación de adultos aparece en un proceso de generalización creciente a nivel mundial, tanto desde ángulos institucionales como desde experiencias y realidades alternativas a los sistemas oficiales administrativos o a las estructuras pedagógicas establecidas.

LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL MUNDO DE HOY

A) *En los Organismos Internacionales e Intergubernamentales*

Según el estudio ya clásico de John Lowe, desde 1960 se ha incrementado considerablemente el volumen de la cooperación internacional en el terreno de la educación de adultos, aunque su impacto global haya seguido siendo reducido. Las ramificaciones de la cooperación multilateral y bilateral son complejas, pero es importante que todos los responsables políticos y educadores profesionales de adultos que tengan un espíritu internacional tomen conocimiento de ellas, aunque sólo sea porque así se esforzarán al máximo en conseguir una coordinación.

La familia entera de las instituciones de las Naciones Unidas ha tomado una parte importante en la educación de adultos durante el primer decenio para el desarrollo. La organización para la alimentación y la agricultura (FAO) y la organización internacional del trabajo (OIT) han organizado programas del mayor interés. Por

medio de sus departamentos de valoración de los recursos humanos y de las condiciones laborales y vitales, la OIT ha ayudado a mejorar la eficacia de los programas de formación técnica y profesional, concretamente haciendo campaña para que las condiciones laborales fueran más ligeras. En estrecha colaboración con el movimiento sindical mundial, otra sección de la OIT se ha dedicado particularmente a la expansión de la educación para los trabajadores sindicales.

Muchas organizaciones intergubernamentales han manifestado un creciente interés por la educación de adultos. Así por ejemplo,

No hay ningún organismo internacional no gubernamental que no se interese más o menos por la educación de adultos. La confederación mundial del trabajo (CMT) ha celebrado cierto número de conferencias y de seminarios sobre la educación de adultos en Europa, en América latina, en África y en Asia destinados a los trabajadores y a los cultivadores, dedicándose especialmente a los problemas del desarrollo nacional y a la educación sindical. La confederación internacional de sindicatos libres (CISL), en cooperación con la confederación canadiense del trabajo, patrocinó en 1967 una conferencia mundial sobre «la educación obrera» y organizó cierto número de seminarios y de grupos de estudio regionales, incluida una reunión en Noruega para preparar la conferencia de Tokyo. La federación sindical mundial (FSM) se interesó activamente por la alfabetización y colaboró con la UNESCO para organizar en 1969 una conferencia mundial sobre la alfabetización funcional, que se reunió en Chipre.

La asistencia internacional puede ser multilateral o bilateral y su financiación puede asegurarse por la ayuda de fondos públicos o bien por medio de fondos privados. Como consecuencia de la llegada a la independencia de muchos países al comienzo de los años sesenta, los programas de ayuda internacional se extendieron considerablemente: programas internacionales de la familia de las Naciones Unidas (programa de las Naciones Unidas para el desarrollo —PNUD—) y el banco internacional para la reconstrucción y el desarrollo, programas multilaterales y bilaterales como fruto del acuerdo entre los estados miembros. Los proyectos UNESCO-PNUD prevén servicios de expertos, de material y de becas en beneficio de los países en vía de desarrollo cuyos gobiernos solicitan asistencia.

Por lo demás, la educación de adultos tiene un papel importante tanto en los países desarrollados como en los subdesarrollados,

pero acusa necesidades y niveles diferentes en ambos. En muchos países en vía de desarrollo de Africa, Asia y Latinoamérica, los esfuerzos de alfabetización y post alfabetización constituyen un aspecto importante de la Educación de Adultos. En 1980, había más de 800 millones de personas analfabetas en el mundo y la mayoría de ellas vivían en Asia, Africa y, en menor grado, en Latinoamérica. Mientras más alta sea la tasa de analfabetismo, más abundan la pobreza, el hambre y las enfermedades en un país, y todo ello es un enemigo del desarrollo. Muchos países han realizado y realizan todavía esfuerzos heroicos con el fin de erradicar el analfabetismo y de construir una base sólida para el desarrollo de sus pueblos. Posteriormente a estos esfuerzos, se realizan programas de postalfabetización que van abriendo el camino hacia el aprendizaje de temas relacionados con el desarrollo tales como salud, nutrición, agricultura, cuidado de los niños, medio ambiente, producción, habilidades y destrezas, etc. Así resulta que la educación de adultos es capaz de contribuir eficazmente a la solución de los problemas mundiales de pobreza, hambre y enfermedades que, a su vez, constituyen también los principales problemas de los países en vía de desarrollo y de toda la humanidad. Estos problemas son las causas principales de la confrontación de los países en el diálogo norte-sur y constituyen el sujeto del Nuevo Orden Económico, como señala un reciente estudio de Paul Mhaiki sobre cooperación internacional en el campo que nos ocupa.

Muchos países solicitan el patrocinio de la UNESCO para una cooperación en el campo de la educación. Desde 1981, la UNESCO viene preparando la celebración de la cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, que tendrá lugar en el año de 1984/85. Tiene como propósito la evaluación del desarrollo de la educación de adultos, la promoción de la cooperación internacional y el énfasis en el papel que la educación de adultos puede asumir para la solución de los problemas en todo el mundo.

Diversos organismos intergubernamentales tienen programas especiales y de alta prioridad sobre educación de adultos. El más cercano a nosotros, en el ámbito iberoamericano, la OEI, señalaba, con ocasión de su reciente V Congreso Iberoamericano de Educación, celebrado en Lima, en septiembre de 1983, que es un hecho incontrovertible que la educación de adultos en Iberoamérica continúa el ritmo de expansión iniciado en los años sesenta, generalizándose la idea de no considerarla simplemente como una acción sistemática, supletoria, remedial o compensatoria para quienes no

tuvieron en su tiempo la oportunidad de concurrir a la escuela. En ese sentido puede decirse que la educación de adultos ha evolucionado tanto en su finalidad y contenidos como en diversificación y profundidad, desarrollando variados programas que, según los países, «abarcan la educación formal y no formal, parasistemática, extraescolar, no convencional y otras».

B) *En la planificación educativa de los países*

La educación de adultos no es exclusiva, evidentemente, de organismos internacionales e instituciones supranacionales, sino que se evidencia como una necesidad sentida cada vez con mayor fuerza a lo largo de todo el mundo, independientemente del sistema sociocultural, del modelo económico, o del contexto geopolítico hacia el que dirijamos la mirada.

Sería, por ello, excesivamente largo, recorrer las planificaciones nacionales al respecto. Con una intención representativa quiero centrarme en dos análisis recientes sobre el tema, que por su visión global nos permiten tener una visión de síntesis.

Michael Omolewa al analizar el mundo de la educación de adultos en África incide en la relación existente entre cambios y continuidad. Hace notar cómo el establecimiento de la educación posterior, educación superior y educación a distancia trajo la resolución para los sistemas de educación de adultos tradicional.

En el contexto latinoamericano, Picón pone de relieve que al iniciarse la década de los ochenta ya no es posible que el desarrollo educativo de la población adulta sea una tarea monográfica del Estado a través de los ministerios, de las instituciones educativas o de los funcionarios y de los maestros de carrera. Es un proceso de conciencia gradual el que la educación se da en la familia, en la comunidad, en el ámbito laboral y en las múltiples instancias de vida de hombre en sus dimensiones individual y social. Una educación así entendida ya no puede hacerse operativa solamente a través de la educación formal. Por eso en América latina viene siendo significativamente revalorizada la educación no formal, y tiene repercusiones de extraordinaria potencialidad a través de la educación popular y del movimiento más amplio que la comprende, la cultura popular.

En el movimiento de la educación de adultos en América latina hay, pues, intentos, cada vez más coherentes, a juicio de Picón, de

articular estas tres formas de educación y encontrar respuestas no convencionales que se ajusten y contribuyan a afirmar la personalidad histórico-cultural latinoamericana.

LA PROSPECTIVA DE LA EDUCACION DE ADULTOS Y SUS PLANTEAMIENTOS DIDACTICOS

A) *Diagnóstico y perspectivas de la educación de adultos*

Hoy sería ya muy difícil pasar por alto el hecho de que el fenómeno educativo es también un fenómeno social. No en vano la huella de Durkheim ha pasado por la historia, descubriendo precisamente este aspecto del fenómeno educativo, frente al individualismo pedagógico de determinadas escuelas y pensadores del siglo XIX, cuando la posición individualista, a partir de la dicotomía individuo-comunidad, afirmaba el valor del individuo como ideal primario de la reflexión pedagógica, cerrando las posibilidades de un diálogo con el enfoque también sociológico, teniendo como consecuencia inevitable la limitación considerable del mismo fenómeno educativo ya que la concentración teórica en el «ideal educativo», por un lado, y la realización práctica para alcanzarlo, a través de la concentración individual, originó un radicalismo pedagógico muy peculiar. No hace tanto al fin y al cabo que cuando se hablaba de los fines de la educación se orientaban en función del «valor» concedido al individuo, individuo abstracto, y la manera de alcanzarlos venía orientada en función de una incipiente didáctica no pocas veces reduccionista por el lado de la psicología, hasta que la reflexión pedagógica pudo escapar a este radicalismo individualista más o menos a fines del siglo pasado.

Sin embargo, y aunque parezca paradójico con respecto a algunas épocas de la historia, por lejos que nos remontemos en el pasado de la educación ésta aparece claramente como inherente a las sociedades humanas, contribuyendo al destino de las sociedades en todas las fases de su evolución. Ella misma no ha cesado de desarrollarse, siendo portadora de valores humanos, e inseparable de las hazañas individuales y colectivas de la historia de los hombres, una historia cuyo curso reproduce la educación bastante fielmente, con sus épocas gloriosas y sus épocas de decadencia, sus confluencias y

sus antinomias. De este modo podemos hablar de la educación como producto y factor de la sociedad. Porque la educación es a la vez un mundo en sí y un reflejo del mundo, está sometida a la sociedad y concurre a sus fines, como señala Faure, especialmente al desarrollo de sus fuerzas productivas, atendiendo a la renovación de los recursos humanos. Reacciona necesariamente a las condiciones ambientales a las que se halla sometida, contribuyendo por eso mismo a engendrar las condiciones objetivas de su propia transformación y de su propio progreso. Por lo demás la función social de la práctica educativa, bajo las formas didácticas y en los múltiples contextos donde se ejerce, aparece como infinitamente compleja, pudiéndose comprobar tanto la magnitud del poder liberador de la educación como sus mismas impotencias, deficiencias y coerciones. Precisamente la educación de adultos es testigo de un toma de conciencia en nuestro tiempo acorde con la responsabilidad que exige la revalorización del potencial didáctico de la educación para todo el hombre, para todos los hombres.

Hoy nos encontramos precisamente frente a un rasgo definitorio de nuestra época que acarrea una revisión de las ideas tradicionales acerca de la educación, y es el de la rapidez del cambio en casi todos los aspectos de la vida humana. La aceleración del proceso tecnológico, el crecimiento demográfico, la dinámica de la producción de bienes de consumo, el desarrollo de las comunicaciones, la voluntad de movilidad social y de participación en las actividades político-culturales, son, entre otros, algunos de los principales factores que marcan la diferencia de nuestra época con las precedentes, obligándonos a constatar la necesidad de un replanteamiento de la concepción educativa. En este momento es, precisamente, cuando aparece la necesidad de la mayor parte de los sistemas de educación, en general, de rescatar la figura del adulto. De hecho, son los adultos los que están directamente implicados en las importantes transformaciones de nuestro tiempo, y los que, para sobrevivir, deben proceder a los ajustes más inmediatos y rápidos, encargándose de tomar decisiones cruciales en los terrenos político, económico y social. Ya no basta con pensar que las experiencias «educativas» de la vida corriente le son suficientes. El aprecio progresivo por la educación de adultos, en el marco de la educación permanente, no es sino la consecuencia de una toma de conciencia de la verdadera significación del problema. Porque el problema consiste en presentar una educación no para un porvenir conocido,

sino para la vida en un mundo característico por el cambio perpetuo.

Porque, como indica justamente Lowe, por muy maravillosa que pueda ser en sí misma la educación de adultos, y por grande que sea su fuerza potencial en cuanto instrumentos del desarrollo económico y social, no podrá prosperar si le falta el apoyo generoso de los poderes públicos. Esto significa que su interés tiene que ser reconocido de forma indiscutible por las instituciones, así como por los contribuyentes y los grandes portavoces de la profesión. Es presumible que en los años venideros las necesidades de los adultos en materia educativa se irán ampliando necesariamente no sólo en cantidad sino también en diversidad, bajo el doble efecto del crecimiento rápido de población mundial y de la complejidad cada vez mayor de la existencia. Si las posibilidades de educación que se les da a los adultos siguen creciendo al mismo ritmo que durante los últimos años a pesar del ritmo en cuestión, es evidente que el desnivel entre las necesidades y su satisfacción irá aumentando progresivamente. Si se desea reducirlo hay que desarrollar considerablemente las posibilidades actuales y coordinarlas con creatividad y decisión.

En ese sentido la finalidad que podría resumir las aspiraciones de los que están preocupados por la educación de adultos es la de una consecución de progreso en cuanto «sociedad de aprendizaje», en la que los conocimientos sean constantemente reevaluados, enriquecidos y puestos a disposición de todos; aprendizaje que empezará en la escuela y proseguirá durante toda la vida del adulto. Las instituciones sociales de cualquier nivel deben organizarse para participar en esta obra de educación, así como los organismos económicos han de favorecer la adquisición de unas condiciones tales que la permitan.

La educación de adultos, en realidad, no debe ser sino la optimización de las posibilidades que hay en la condición humana. Y esto en estrecha relación con las características, de cada época. Así, nuestro tiempo es testigo de un reto, analizado en sus causas anteriormente, reto ante un cambio y un ritmo de cambio que viene exigido por la peculiaridad de nuestro mundo, un mundo de desigualdades, en cierto modo hecho de diversos mundos cuya tensión peligrosamente puede enfrentarnos. Un mundo en carrera hacia una sociedad progresivamente informatizada, y a la par absolutamente al margen de la tecnología en amplias zonas geográficas. Un mundo testigo de una impresionante carrera armamentista; en donde des-

de diversos ángulos afloran las crisis de pautas, modelos, valores, etc.

B) *El reto de las nuevas tecnologías, la justicia y la búsqueda de paz mundial*

Superada ya la fase en que el planteamiento pedagógico era todavía el de aceptar o no la introducción de la tecnología en la didáctica, y superada la fase de análisis y planificaciones de los que ya se llamó tecnología educativa, nos encontramos metidos de lleno en la invasión cotidiana de las nuevas tecnologías. De entre éstas, en particular la informática muestra una agresividad derivada de sus distribuidores mercantilistas que constituye un reto permanente por cuanto se anuncia que las generaciones de ordenadores van a sucederse con un ritmo acelerado, que algunos no dudan en llamar de progresión geométrica.

Y es un reto al que hay que responder en doble sentido, desde el marco de una concepción educativa humanista, por un lado por lo que de hecho supone de influyente y condicionante para la vida humana individual y colectiva; por otro lado porque el hecho de haberse presentado en el panorama mundial de la mano de una comercialización que implica una determinada visión mercantilista de la vida en la línea representada por las multinacionales y la teoría del beneficio ilimitado, no es óbice para que ello resulte inalterable y absoluto. Máxime en los países del Tercer Mundo, que pueden, en el mejor de los casos, ver la informática como un modo de acceder más veloz y económicamente a una información que suponga acortar las distancias enormes y cada vez mayores que les separan de los países industrializados.

Y este reto lo es también para las nuevas perspectivas que la educación llena tratando de abrir y proseguir en los últimos años, como en el caso de la educación de adultos. Las posibilidades didácticas del ordenador, así como en un futuro no muy lejano de los satélites, puede indudablemente favorecer una verdadera revolución en el campo de la educación tanto formal como, tal vez más aún, en la no formal. La educación de adultos en sus múltiples posibilidades, como las universidades populares por ejemplo, se encuentran con un reto que puede ser una puerta de esperanza en el sombrío panorama que la carrera de armamentos y las desigualdades gigantescas han colaborado a presentar hoy, precisamente incluso con ayuda de estas nuevas tecnologías.

El ordenador puede representar ciertamente un medio extraordinario de emancipación con respecto a las constricciones materiales y cotidianas. Por eso sus posibilidades didácticas para la educación de adultos pueden ser un elemento decisivo en la búsqueda de un futuro mejor, más justo, más libre, y menos belicista.

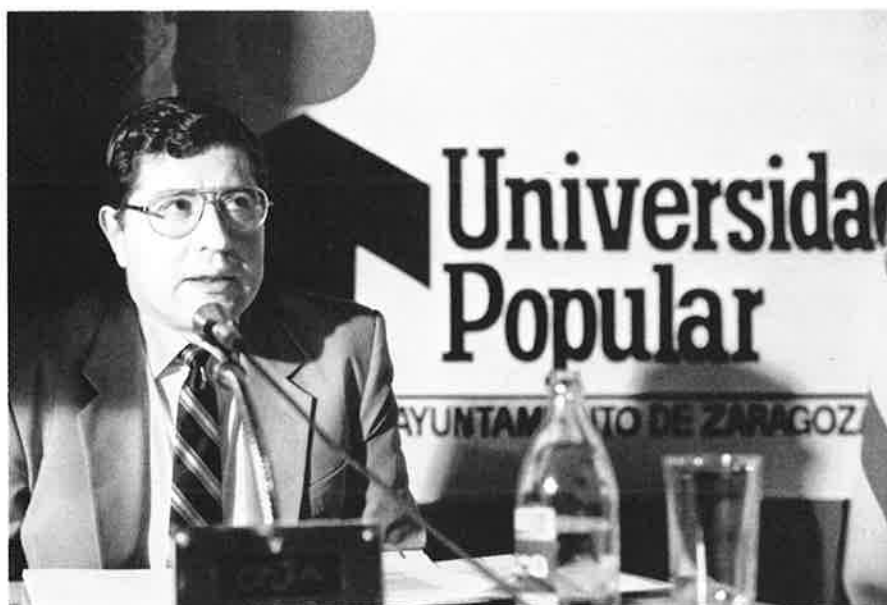
Porque, en efecto no se puede olvidar el hecho de que, como señala Malcolm Adiseshiah, la educación de adultos es una condición necesaria para el logro con éxito de los programas de desarrollo de redistribución que tienen el propósito de conseguir una sociedad más justa.

Para terminar, queremos recordar las características de lo que la Conferencia de Montreal sobre Educación de Adultos llamó el espíritu de la educación de adultos, por su riqueza de mensaje, su amplitud de miras, y su actualidad en unos momentos particularmente peligrosos para la paz mundial y la supervivencia del propio ser humano. Allí se manifestó con valentía que: «Nuestra época exige que la educación tenga un contenido realista y científico ligado a la vida, que contribuya a la formación del hombre moderno, al conocimiento y al respeto recíproco de los pueblos y de sus valores culturales, así como al fortalecimiento de la paz en el mundo.

El acceso a la educación y a la cultura debe efectuarse sin discriminación de raza, sexo, nacionalidad o religión, para contribuir así a la perfecta igualdad de derechos de mujeres y hombres en todos los sectores de la vida social.

Los organismos competentes deben, pues, mediante los programas y manuales de estudio, velar porque la enseñanza tenga un contenido realista y científico y esté y se inspire en un humanismo integral que desarrolle las facultades intelectuales de los ciudadanos, su capacidad de juicio y de reflexión, así como su sentido estético, de forma que complete su formación moral teniendo en cuenta todos los factores que contribuyen a elevar al individuo como hombre y ciudadano que respeta a sus semejantes y a su trabajo.

La educación debería comprender los grandes ideales de la humanidad, promover el respeto recíproco de los pueblos y la apreciación mutua de sus valores culturales, suprimir el odio racial y lograr la fraternidad entre los pueblos, así como luchar por la paz en el mundo entero».



**ALFABETIZACION Y OTRAS FORMAS DE LA EDUCACION
DE ADULTOS:**

Situación actual y perspectivas en América Latina y el Caribe

CARLOS E. PALDAO
Organización Estados Americanos

En materia de educación de adultos, los pronunciamientos de los distintos cuerpos técnicos y políticos de nuestros sistemas interamericanos han sido de dos tipos: Por una parte, los de naturaleza exhortativa, orientados a estimular a los Estados miembros a encarar acciones en este ámbito programático. Por otra, los de naturaleza operativa y que corresponden a distintos proyectos y actividades regionales que se realizaron, a partir de 1969, en el marco general del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA (PREDE/OEA). En ambos casos existe un cuerpo considerable de distintos antecedentes y aportes que se han incorporado a la literatura técnica internacional.

En los últimos años, el tratamiento de políticas y estrategias en materia de educación de adultos está contenido en distintos documentos: las Orientaciones Programáticas para el bienio 1980-81, que fueron aprobadas en la IX Reunión del Comité Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC) celebrada en Santiago de Chile; las síntesis del diálogo informal sobre educación y empleo realizado con ocasión de la X Reunión del CIEC, que se realizó en Barbados; la «Declaración de México», producida por la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO y reunida en México en diciembre de 1979; la reunión sobre Necesidades y Perspectivas Educativas para América Latina y el Caribe en la década del 80, realizada en Panamá en 1980; las Orientaciones Programáticas para el bienio 1982-83 y 1984-85, aprobada por la XI y XIII Reuniones del CIEC; y la Resolución 537/81 aprobada por la XII Reunión del CIEC, por la que se establece un proyecto regional sobre educación de adultos y alfabetización para el período 1983-86.

1. CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL PROBLEMA

1.1. La baja escolaridad y una excesiva tasa de deserción en los primeros años de la escuela elemental han contribuido, entre otros factores, a la existencia de 45 millones de analfabetos en la Región sobre una población adulta de 162 millones. A su vez, sobre ese total, 49 millones no llegaron a completar su escolaridad primaria y están inmersos en los sistemas productivos. En las dos últimas décadas, la atención por parte del sistema educacional hacia la educación de adultos recibió un impulso significativo, y las experiencias más importantes a nivel mundial durante la década del 70 provienen de nuestra Región. No obstante, persisten sistemas y contenidos de enseñanza inadecuados para atender necesidades específicas; y no hay apropiada relación entre respuestas de los sistemas educativos y las demandas derivadas del desarrollo económico, social y cultural.

Los requerimientos en los últimos años sobre técnicas, métodos y procedimientos en materia de educación no formal para alfabetización y otras modalidades de educación de adultos ha ido en aumento, tanto por parte de organismos educativos gubernamentales, como no gubernamentales. No obstante, existe un importante vacío en la sistematización de principios operativos y organizativos, que se hacen necesarios para asegurar la eficacia de esos programas. Sin embargo, también está claro que la educación de adultos tiende a lograr un mayor impacto cuando forma parte de sistemas más amplios de servicios económicos y sociales.

1.2. Con referencia a la incidencia del problema sobre otros aspectos del desarrollo educativo global, la experiencia latinoamericana indica que en programas educativos para adultos, bien diseñados, puede radicar un factor importante en la reducción de la pobreza, en el logro de mayores ingresos a través de mejores condiciones de empleo y de movilidad geográfica, y en el desarrollo de nuevas formas de organización social para la producción. Si bien se reconoce ese papel potencial de la educación de adultos, su impacto sobre la desigualdad se ha visto sistemáticamente entorpecido por la falta de un apoyo político continuo basado en amplios programas que se orienten a la atención de problemas con metas a corto, mediano y largo plazo. La preocupación, relativamente reciente en América Latina, por reducir la pobreza rural abre muchas oportunidades para el desarrollo de nuevos programas de

educación de adultos, diseñados para gente pobre de las áreas rurales y urbano-marginales.

1.3. Distintas fuentes coinciden en señalar que la Región de América Latina y el Caribe tenía, en 1970, una población de 162.1 millones de habitantes de edades de 15 y más años. De ese total, 45.5 millones eran analfabetos, de manera que la tasa promedio de analfabetismo llegaba a 27,1 por ciento. El indicador por sexo revela que la situación en la población femenina era más deteriorada que en la de los hombres: la tasa para éstos era de 24,1 por ciento y para las mujeres, de 31,3.

1.4. Las proyecciones llevan a concluir que, hacia 1980, la tasa de analfabetismo regional se había reducido a 20,3 por ciento (17,3 en los hombres y 22,8 en las mujeres); sin embargo, el número total de analfabetos se mantenía prácticamente estable: 44.3 millones. Si las tendencias demográficas y de escolarización no varían, este total bajaría relativamente poco hacia 1990, llegando a 39.9 millones, aun cuando la tasa de analfabetismo se reduciría a 13,7 por ciento (11,7 para los hombre y 15,7 para las mujeres).

1.5. A partir del desplazamiento producido en los últimos veinticinco años, los países de la Región pueden agruparse en cuatro grandes grupos según la tasa nacional de analfabetismo:

- a) los que tienen un 50 por ciento o más: Guatemala y Haití;
- b) los que tienen un 30 a 49,9 por ciento: República Dominicana, Brasil, Bolivia, Nicaragua y El Salvador;
- c) los que tienen un 15 a 29,9 por ciento: Colombia, Paraguay, Panamá, Venezuela, México, Ecuador y Perú;
- d) los que tienen menos de 15 por ciento: Barbados, Uruguay, Argentina, Trinidad y Tobago, Costa Rica y Chile.

2. ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS

2.1. El Consenso de Montevideo, aprobado por la Resolución CIECC/RES. 346/77 adoptada por la Octava Reunión Ordinaria del CIECC, en 1977, manifiesta que el desarrollo de la educación, la tecnología y la cultura, se integran dentro de un marco más amplio que postula el desarrollo armónico e integral de la sociedad y busca, al mismo tiempo, la reafirmación de la identidad nacional y el estímulo a las capacidades creadoras del hombre.

Todo plan de desarrollo de estos sectores debe tomar en cuenta esa meta mayor, que por último impone caracterizar el tipo de sociedad que se quiere para el futuro. La misma resolución comprueba también que existe consenso en concebir la educación como un derecho del hombre y en acentuar la igualdad de oportunidades ante el desarrollo educativo todos sus aspectos. El hombre, en su condición de persona humana, tiene derecho a acceder al beneficio de su propia educación conforme a las condiciones peculiares de su edad, carácter y aspiraciones trascendentes, así como a aspirar a mejores modos educativos, procurando la remoción de los obstáculos económicos-sociales que dificultan su logro.

Para alcanzar un desarrollo social autónomo se requiere, entre otros factores, impartir una educación que esté adecuada a la realidad del país en que el educando va a desempeñarse con posterioridad, de manera que éste pueda transformarse en sujeto activo del desarrollo integral.

2.2. Esta concepción de un desarrollo centrado en el hombre encierra, por una parte, una visión global de la sociedad que aspira a que el hombre viva en paz, libertad y justicia, en pleno ejercicio de sus derechos fundamentales, compartiendo los beneficios de la cultura, la ciencia y la técnica. Y, por otra parte, implica enfocar el proceso de desarrollo como una transición global desde la miseria, la escasez, el desempleo, la falta de condiciones sanitarias y habitaciones mínimas, la desnutrición, el analfabetismo y la falta de oportunidades educativas que tienen los más necesitados hasta la obtención de condiciones de vida más plenas y más dignas. Desde esta perspectiva se ha afirmado que la ampliación por el hombre de su propia conciencia y, por ende, de su poder sobre sí mismo, sobre su ambiente y su sociedad, debe ser finalmente lo que se entiende por desarrollo.

2.3. Profundizando estos conceptos, la «Declaración de México» expresa que el desarrollo no puede medirse sólo por los bienes o recursos de que dispone una comunidad, sino, fundamentalmente, por la calidad de las personas que los producen o los usan, e identifica la educación como un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada, y que la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprenda su realidad y asuma su destino. Por su parte, el documento del PREDE sobre el «Papel de la educación en el desarrollo. Perspectivas para la década de 1980» concluye que

el nuevo estilo de desarrollo «busca un crecimiento equilibrado basado en la plena utilización de los capitales culturales, económicos, naturales y científico-tecnológicos, a base de creatividad, audacia, rigor y recursos de todo tipo».

2.4. Dentro de la concepción que configura a la sociedad como un suprasistema que persigue los fines superiores de libertad y justicia a través de un proceso de desarrollo integral y humano, la educación aparece como un sistema que participa de los fines sociales superiores y que en cierto modo refleja los rasgos de la sociedad en que se sitúa, ejerciendo una misión social específica y en permanente interacción con los demás sistemas sociales: El sistema económico, el sistema científico-tecnológico, la salud, etc. El proceso de desarrollo se produce a través de la interacción de sistemas y fuerzas sociales que requieren de los demás sistemas sociales para su propio desenvolvimiento.

2.5. La educación se presenta como una función social encargada de retroalimentar las demás funciones. La educación contribuye a que el cambio de conducta en el educando sea positivo en la medida en que permita hacer explícitas sus potencialidades latentes; dar seguridad al ejercicio de sus capacidades mentales; proporcionarle informaciones e instrumentos que le permitan formular juicios válidos en que apoyar sus decisiones; actuar, investigar, analizar, expresar, evaluar, criticar; y capacitarlo para participar en la formulación de los fines sociales y de las comunidades de que forma parte y en la elección de los medios conducentes a esos fines. Así, la educación despierta la curiosidad y hace surgir el pensamiento crítico.

2.6. Conforme a este planteamiento, la educación está centrada especialmente en el sujeto que aprende y, siguiendo el pensamiento educativo contemporáneo, pone su acento en el aprendizaje más que en la enseñanza; aprender del mundo y de los demás, participando activamente en la sociedad y, de esta manera, «desarrollar» desarrollándose críticamente. El conocimiento no es entendido sólo en términos de adquisición acumulativa, sino más bien en forma de una creación personal y colectiva sobre sí y sobre la realidad, en vista de su comprensión y transformación. Estas nociones envuelven alteraciones en el ejercicio de la función docente, que no se limita a la transmisión de conocimiento sino que debe capacitar a quien aprende para descubrir, integrar y seleccionar la información que se tenga disponible.

2.7. La negación de oportunidades educacionales a una persona o sector social resulta inaceptable en términos de justicia e impide o restringe el derecho al desarrollo de la propia personalidad. Las declaraciones constitucionales y legales que reconocen y reglamentan el derecho a la educación deben ser así seguidas por acciones positivas en beneficio de aquellos que están en desventaja por causas fisiológicas o nutricionales o porque nacieron o crecieron en un ambiente económico-social de estrecheces y carencias. La corrección de este tipo de situaciones requiere una política coherente en lo económico-social, en la salud y demás sectores involucrados y una acción educativa que abarque la primera infancia y se extienda hasta el medio ambiente de los adultos, incluyendo la educación de los maestros y de los propios padres. Existe también un derecho básico al ejercicio de un trabajo creador y no alienado y su logro es inseparable de la función educativa en cuanto que ésta, como lo señala el CIECC en el Consenso de Montevideo, percibe dotar a las personas de los conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes y valores que les permitan participar en forma reflexiva en el mundo del trabajo y la educación, contribuyendo así al bien común.

2.8. La educación encierra también una profunda dimensión cultural. El principio que reconoce en cada cultura una dignidad y valor, que debe ser respetado y preservado, requiere del aporte educativo que asegura la transmisión, el acrecentamiento y la trascendencia de esos valores.

2.9. En este contexto sobre educación y desarrollo, existe finalmente consenso, a través de distintos eventos internacionales, de que la expresión «educación de adultos» designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, 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.

2.10. 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, y en donde 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.

3. DIMENSIÓN CUANTITATIVA

3.1. Los trabajos recientes en esta dimensión señalan que la tasa de analfabetismo ha constituido el indicador tradicionalmente utilizado para reflejar el grado de ausentismo cultural. De acuerdo con la definición censal, analfabeto es la persona «que no es capaz de leer y escribir una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana». Algunos países consideran que la tasa de analfabetismo es un indicador peyorativo para la población y prefieren emplear el complemento, esto es, la tasa de alfabetismo, que ubica el problema en una dinámica de cambio positivo.

3.2. La determinación del número de analfabetos ha significado siempre un problema de difícil solución. La interpretación de «quién es» un analfabeto plantea, necesariamente, diferencias fundamentales para la generación del dato y los tratamientos comparados. Algunos especialistas consideran que la sola habilidad de leer y escribir una frase simple no constituye una prueba adecuada de que la persona sea alfabeto. Diversos estudios han demostrado que muchas personas consideradas alfabetas según esa definición no poseen, en el hecho, una comprensión del sentido de la frase. Posiblemente sea el carácter masivo y urgente que tienen las encuestas censales lo que no posibilita la aplicación de algún test o prueba del alfabetismo real. Otra observación fundamental señala la conveniencia de tener presente que el concepto «necesidad mínima de educación» es dinámico y está relacionado con el desarrollo científico-tecnológico; éste va elevando la exigencia mínima de educación que toda persona debe poseer para comprender y cumplir su rol social y económico.

3.3. Hacia 1970, la población mundial adulta —de edades de 15 años y más— alcanzaba a 2.990,4 millones de personas, de las cuales serían analfabetas 742,2 millones, lo que significa una tasa de analfabetismo de 32,4 por ciento. Para la población masculina, la tasa resulta del 26,6 por ciento, y de 38,1 por ciento para la población femenina mundial. Hacia 1980, en el mundo, el número de analfabetos de edades de 15 y más años se elevaría a 814,1 millones; sin embargo, la tasa de analfabetismo se habría reducido a 28,9 por ciento (23,0 para los hombres y 34,7 para las mujeres). Las proyecciones para 1990 estarían indicando que aún continuará aumentando el número de analfabetos, llegando a ser 884,0 millones, en tanto que la tasa bajaría a 25,7 por ciento (20,1 para hombres; 31,2 para mujeres).

3.4. La región de América Latina y el Caribe tenía, en 1970, una población de 162,1 millones de habitantes de edades de 15 y más años. De ese total, 45,5 millones eran analfabetos, de manera que la tasa promedio de analfabetismo llegaba a 28,1 por ciento. El indicador por sexo revela que la situación en la población femenina era más deteriorada que en la de los hombres: la tasa para éstos era de 24,1 por ciento, y para las mujeres, de 31,3. Las proyecciones llevan a concluir que hacia 1980, la tasa de analfabetismo regional se había reducido a 20,3 por ciento (17,8 en los hombres y 22,8 en las mujeres); sin embargo, el número total de analfabetos se mantenía prácticamente estable: 44,3 millones. Si las tendencias demográficas y de escolarización no varían, este total bajaría relativamente poco hacia 1990, llegando a 39,9 millones, aun cuando la tasa de analfabetismo se reduciría a 13,7 por ciento (11,7 para los hombres y 15,7 para las mujeres).

3.5. Si se relacionan las cifras de analfabetismo para la Región con las correspondientes al mundo, se aprecia que la situación regional, en términos relativos, irá mejorando. En 1970, el total de analfabetos de la Región significaba un 6,1 por ciento del total mundial; la relación baja a 5,2 por ciento en 1980 y se estima en 4,5 por ciento para 1990. Estos valores pueden también expresarse diciendo que, mientras en 1970 de cada 100 analfabetos que había en el mundo 61 se hallaban en América Latina y el Caribe, hacia 1990 el número se reduciría a 45.

CUADRO 1

Situación del analfabetismo para la población de 15 años y más de edad, en el mundo y en la Región Años 1970, 1980, 1990*

AREAS	1970	1980	1990
MUNDO			
Analfabetos (millones)			
Ambos sexos	742.2	814.1	884.0
Hombres	301.6	322.0	345.0
Mujeres	440.6	492.1	539.0
Tasa (%)			
Ambos sexos	32.4	28.9	25.7
Hombres	26.6	23.0	20.1
Mujeres	38.1	34.7	31.2
AMERICA LATINA Y EL CARIBE			
Analfabetos (millones)			
Ambos sexos	45.5	44.3	39.9
Hombres	20.0	19.3	16.9
Mujeres	25.5	25.0	23.0
Tasa (%)			
Ambos sexos	28.1	20.3	13.7
Hombres	24.8	17.8	11.7
Mujeres	31.3	22.8	15.7
RELACION ALC/Mundo (%)			
Ambos sexos	6.1	5.2	4.5
Hombres	6.6	6.0	4.9
Mujeres	5.8	5.1	4.3

* Según Eduardo Miranda Salas, *Op. Cit.*

3.6. En lo que se refiere a la evolución de las situaciones nacionales, los censos de población revelan que se ha venido produciendo un relativo mejoramiento de las situaciones de analfabetismo en los países de la Región. Hacia 1950, los censos de sólo dos países registraban tasas de analfabetismo inferiores al 15 por ciento. El número de los países que habían alcanzado esta situación hacia 1960 subía a cinco, y a siete hacia 1970. En el otro extremo, esto es, en los niveles más altos de analfabetismo, ha disminuido el número de países que se hallan en esa situación. Así, en 1950 existían ocho países con tasas superiores al 50 por ciento, grupo que se redujo

a cuatro hacia 1960 y a sólo dos países en 1970. Como se verá más adelante, en 1980 quedaría un solo país cuya tasa de analfabetismo supera el 50 por ciento.

3.7. El cuadro 2 describe el desplazamiento experimentado por los países en su esfuerzo por reducir la incidencia del analfabetismo en el curso de veinte años (1950-1970).

CUADRO 2

América Latina

*Desplazamiento de los países según la tasa nacional de analfabetismo**

Grupos — Tasa	1950	1960	1970
Menos del 15	Barbados Argentina	Barbados Argentina Uruguay Trinidad & Tobago	Barbados Uruguay Argentina Trinidad & Tobago
	Guyana	Costa Rica	Chile
15 a 29,9	Chile	Costa Rica	Colombia
	Costa Rica	Chile	Paraguay
	Cuba	Jamaica	Panamá
	Guyana	Panamá	Venezuela
	Jamaica Trinidad & Tobago	Paraguay Colombia Perú	México Ecuador Perú
30 a 49,9	Panamá	Ecuador	Rep. Dominicana
	Paraguay	México	Brasil
	Colombia	Venezuela	Bolivia
	México	Rep. Dominicana	Nicaragua
	Ecuador Venezuela	Brasil	El Salvador
50 y más	Brasil	Nicaragua	Guatemala
	Rep. Dominicana	El Salvador	Haití
	El Salvador	Honduras	
	Nicaragua	Guatemala	
	Honduras		
	Bolivia		
	Guatemala		
Haití			

*. Fuente: Censos de la población realizados en los años cercanos a las fechas señaladas.
Nota: Los países se registran en cada caso según orden ascendente de sus respectivas tasas de analfabetismo en cada censo.

3.8. El incremento en los programas de alfabetización y la mayor cobertura escolar permiten inferir que la dinámica de descenso relativo del analfabetismo continuó en los años 70, trasladándose la mayoría de los países a posiciones más favorables. El cuadro 3 ubica a los países en la posición que tendrían en 1980.

CUADRO 3

*Situación del analfabetismo de los países de América Latina y el Caribe:
Estimaciones para 1980*

TASA DE ANALFABETISMO (%)	PAISES
Menores de 10	Antigua
	Argentina
	Barbados
	Costa Rica
	Cuba
	Chile
	Grenada
	Guyana
	Jamaica
	San Cristóbal, Nieves, Anguila
	San Vicente
	Trinidad y Tobago
Uruguay	
10 — 24,9	Brasil
	Colombia
	Ecuador
	México
	Nicaragua*
	Panamá
	Paraguay
	Perú
	Santa Lucía
	Venezuela
25 — 39,9	Bolivia
	El Salvador
	Honduras
	República Dominicana
40 — 49,9	Guatemala
50 y más	Haití

* Después de la «Cruzada Nacional de Alfabetismo» de 1980. (Dato del Ministerio de Educación).

4. DIMENSIÓN CUALITATIVA: SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA REGIÓN

Como parte de los distintos esfuerzos que viene realizando el PREDE en este campo programático, cabe citar el Seminario Latinoamericano de Educación de Adultos realizado en 1979, en México. Los participantes del encuentro, provenientes de diecinueve países de la Región, realizaron un balance situacional de la educación de adultos, que agruparon en cinco grandes áreas: aspectos teórico-conceptuales, políticas y estrategias, características de los programas, metodologías y financiamiento.

Los aspectos más destacados en cada una de estas áreas son los que siguen:

4.1. Aspectos conceptuales

- a) La década de los setenta ha estado caracterizada por un esfuerzo sostenido para lograr la formulación de marcos conceptuales de la educación de adultos, que sean adecuados a los requerimientos de los países de la Región.
- b) Si bien hubo significativos en relación con las conceptualizaciones de la educación permanente, como contexto del sistema educativo y, en particular, del subsistema de educación de adultos, será necesario aún profundizar estudios específicos sobre aspectos psicológicos, sociales, económicos, antropológicos y culturales que caracterizan a los adultos de los países latinoamericanos.
- c) La búsqueda de una identidad y un rol específico y coherente de la educación de adultos como subsistema educacional ha determinado que se oriente, progresivamente, hacia una atención del adulto en todas las etapas de su vida, en todo el ámbito del espacio educativo y hacia todos los hombres, teniendo un carácter universal y eliminando toda discriminación de sexo, religión, edad y cultura.
- d) La educación de adultos ha logrado, también, avances en términos de ser concebida como un proceso integral e integrador; sin embargo, las formas operacionales específicas de estas ideas demandan aún la realización de programas

más amplios, los que a su vez enriquecerán dichas concepciones teóricas.

- e) Las necesidades y requerimientos urgentes, que nacen de las condiciones y niveles del desarrollo de cada uno de los países, han demandado una reformulación del concepto de la planificación y administración de los programas de educación de adultos como respuesta a las realidades comunitaria, local, nacional y regional, que integren tanto a los usuarios como a los organizadores e instituciones de base. Sin embargo, las metodologías y formas operacionales de estas orientaciones no han logrado traducirlas de un modo específico, si bien se perciben realizaciones relevantes a nivel de experiencias.
- f) Las corporaciones de la educación permanente, de la educación no formal y de la educación integrada de adultos han suscitado una nueva reflexión sobre la educación de adultos como tal y de ésta en relación con el desarrollo, incorporando un sentido humanista y desarrollando perspectivas de solidaridad y responsabilidad compartida. No obstante, es necesario hacer notar que estas orientaciones no han logrado aún configurar los distintos programas que se realizan.
- g) Los enfoques relativos a la alfabetización y la educación de adultos tienden a agruparse alrededor de dos planteamientos claramente definidos, aunque en la transición de uno a otro pueda advertirse una graduación de matices que hace difícil establecer dónde y cuándo se produce esta división. Estos enfoques filosóficos a que se hace alusión son los siguientes:
 - i) Existe un enfoque que vincula la alfabetización y la educación de adultos al cambio social, fundamenta su labor en una concepción humanista y en la necesidad de formar un hombre nuevo para la construcción de una sociedad más justa. Pone énfasis en la liberación, partiendo de una actitud crítico-reflexiva frente a la realidad circundante y plantea un desarrollo integrado a partir de las necesidades y motivaciones del hombre, individual y comunitariamente concebido. Este enfoque de la educación «comprometida» con la necesidad de transformar las estructuras socioeconómicas, intenta también, en al-

gunos casos, concebir la educación como un proceso de desarrollo de la cultura.

- ii) Otro enfoque orienta las tareas alfabetizadoras hacia tareas «culturizadoras» o «civilizadoras», pretendiendo cumplir unilateralmente su parte en el desarrollo. En este sentido queda perfectamente clara la razón por la que todavía se habla de una alfabetización, aun cuando se le adicionan términos tales como «funcional» o se la inscribe formalmente en la «educación permanente» o en la «educación no formal», sin que éstos generen un mayor compromiso en la construcción de una sociedad distinta.

4.2. Políticas y estrategias

- a) Los países han hecho esfuerzos significativos por diseñar políticas específicas en materia de educación de adultos; en algunos casos se han generado organismos especializados encargados de su planeamiento y conducción.
- b) Los alcances de estas políticas cubren una gama muy amplia y diversa de programas que se ofrecen para la atención de la población adulta, abarcando, por una parte, el tratamiento de los diversos estados de analfabetismo y los posteriores niveles de escolaridad y, por otra, acciones educativas con los distintos sectores sociales y económicos. Sin embargo, se ha puesto especial énfasis en lo que respecta a la educación de adultos.
- c) Cada país, de acuerdo con sus peculiaridades, desarrolla diversos enfoques en el tratamiento de la educación de adultos.
- d) Entre los rasgos más significativos alcanzados en cuanto a políticas, está el reconocimiento de la educación permanente, de la educación no formal y del empleo de medios no convencionales como posible alternativa para atender las necesidades educativas del hombre adulto.
- e) Se percibe una tendencia en los últimos años de la pasada década por tratar de vincular la educación con el trabajo socialmente productivo, destableciendo canales de coordinación interinstitucional e intersectorial para integrar la edu-

cación de adultos en la política de desarrollo nacional y regional.

- f) Todos los programas y acciones en educación de adultos han logrado tener una base legal que los sustente. En algunos casos poseen una legislación especial; en otros, la fundamentación constituye parte de leyes generales que reglamentan acciones educativas diversas. Sin embargo, se plantea la necesidad, en algunos países, de revisar y actualizar dicha legislación a la luz de las nuevas concepciones y modalidades que presenta la educación de adultos.
- g) Si bien las acciones de educación de adultos se inscriben en las funciones de los Ministerios o Secretarías de Educación, en la mayoría de los países se establece que tales acciones son realizadas también por otras instituciones. Se han realizado importantes esfuerzos por establecer diferentes niveles de coordinación interinstitucional y de integración.
- h) La necesidad de mano de obra calificada ha exigido el establecimiento de programas de capacitación acelerada; estas acciones, por las características de los participantes jóvenes y adultos, se ubican en el marco de la educación de adultos. Por el tiempo y dimensión de la demanda y la urgencia por satisfacerla, las acciones referidas adquieren un carácter prioritario y requieren grandes esfuerzos.
- i) Uno de los aspectos en que aparecen marcadas carencias es el concerniente al personal calificado para la atención de los programas. En este sentido, se han realizado esfuerzos significativos, aunque los logros no son del todo satisfactorios.
- j) Se ha logrado institucionalizar la educación de adultos; en el sector gubernamental existen unidades dedicadas a esta tarea específica y en el sector privado se han iniciado programas especialmente relacionados con el área de servicios y la formación básico-laboral.
- k) Se advierte la iniciación de políticas y estrategias en las cuales se tiende a lograr la participación de las comunidades en la formulación e implementación de las mismas.
- l) Especial consideración ha merecido la atención de los habitantes de las áreas marginales, urbanas y rurales. Al respecto, la situación de marginalidad presentada por la mayoría de los países es similar; está caracterizada por un conside-

ráble aumento de este tipo de población y una carencia significativa de servicios sociales básicos.

Las acciones se presentan en dos modalidades:

- i. Aquellas que intentan evitar el éxodo hacia las grandes ciudades.
- ii. Aquellas que se desarrollen con los propios habitantes de las áreas marginales, con la intención de elevar su nivel de vida y de capacitación.

4.3. *Características de los programas*

- a) Una característica común de los programas de educación de adultos, en los países de la Región es la relativa a su fundamentación. En su generalidad todos apuntan hacia la satisfacción de necesidades en los siguientes aspectos:
 - i. Proporcionar a los adultos una formación general y profesional que les permita desarrollar sus conocimientos, adquirir más habilidades, destrezas y aptitudes, que los capaciten para la vida social y para el trabajo productivo. Se procura proveer los instrumentos básicos para que puedan proseguir sus estudios.
 - ii. Procurar, mediante la educación, la participación de grandes sectores de población analfabeta o de bajos niveles, en los procesos de desarrollo nacional.
- b) La escolarización de los subsistemas de educación de adultos es notoria y puede percibirse a través de los objetivos que se plantean, las metodologías, los contenidos y materiales que utilizan, las certificaciones que ofrecen y otras caracterizaciones formales.
- c) Muchos países ofrecen servicios de educación formal para adultos y también de educación no formal. Sin embargo puede decirse que entre ambos sólo existen diferencias en los medios utilizados y no en las concepciones.
- d) La preponderancia en los países de la modalidad escolarizada ha reducido las posibilidades de acceso al sistema educativo para un gran contingente de la población adulta. El empleo de otras modalidades que contribuyen a la ampliación de la cobertura, no debe descartarse para futuras acciones en el campo de la educación de adultos.

- e) Los programas han estado orientados fundamentalmente a la población de 15 años y más de edad, dando énfasis a la terminación de estudios en el nivel primario o básico y en la capacitación para determinados oficios.
- f) La crisis del sistema educativo ha producido una demanda en la población de menos de 15 años, marginada del sistema regular. Este aspecto parece digno de consideración especial en lo sucesivo.
- g) Existen también programas dirigidos a las poblaciones indígenas con propósitos de «integración» a la sociedad establecida y a los idiomas oficiales. Normalmente hacen abstracción de los valores culturales o se valen de ellos para sus objetivos e ignoran los intereses y las más íntimas motivaciones de la población en un claro desconocimiento de la enorme riqueza y la profundidad humana de las culturas nacionales autóctonas.

4.4. *Metodología*

- a) Uno de los puntos débiles de la educación de adultos sigue siendo la falta de investigación rigurosa para la orientación de sus acciones. A este respecto ha habido algunos esfuerzos, pero con la peculiaridad de que no constituyen estudios cuyos resultados faciliten el diagnóstico situacional, la formulación de los planes, contenidos programáticos y otros aspectos.
- b) A pesar de que hay conciencia de las implicaciones que planean los nuevos conceptos de la educación de adultos, la planificación de las acciones en este campo sigue teniendo entre sus características principales la verticalidad. Como consecuencia, a menudo ni los programas ni los contenidos responden a los intereses, necesidades, expectativas y características de los sujetos de estas acciones. Es generalizado todavía el empleo del mismo personal, de los mismos métodos, materiales y otros elementos propios de la educación tradicional para niños.
- c) Aunque la participación aparece como formulación en las acciones educativas, ésta sigue siendo un problema discutido pero no operacionalizado en todo su alcance. La participación es comprendida y practicada de formas distintas. No

se han superado aún los lineamientos de la educación tradicional ni en metodologías ni en contenidos; en muchos casos éstos son todavía pensados, elaborados e impuestos de arriba hacia abajo.

- d) Los enfoques metodológicos derivan de los marcos ideológicos que los orientan. Puede notarse en ellos cierta diversificación: desde los que son verticales y no consultan los intereses de los adultos hasta los que basan su acción en una investigación participatoria, tomando en cuenta las más íntimas motivaciones de las personas, de la comunidad y, con ellos, los valores culturales populares, en un afán de reconocerlos y movilizarlos para su pleno desarrollo.
- e) Los currículos propuestos guardan también íntima relación con los enfoques metodológicos, de modo que los contenidos educativos y los materiales de apoyo utilizados son propuestos verticalmente, o son coelaborados en una participación horizontal educando-educador-educando.

4.5. *Financiamiento*

- a) Hay variaciones significativas en las formas de asignación de las partidas presupuestarias y en el monto de las asignaciones. En todos casos, los recursos son limitados e insuficientes para la atención de la demanda cada vez mayor de los sectores populares.
- b) La insuficiencia registrada en cuanto a la asignación de recursos económicos genera insuficiencia en los aspectos de recursos técnicos, materiales y otros de menor relevancia para la ejecución. Esto indica la necesidad de multiplicar los esfuerzos realizados hasta ahora en el aspecto presupuestario de los programas.
- c) La búsqueda de financiamientos fuera del presupuesto gubernamental ha dado como resultado obligaciones mayores, no necesariamente correspondientes a los planes previamente establecidos.
- d) Es notable también la diferencia entre la disponibilidad de recursos económicos de las instituciones gubernamentales con grandes limitaciones y algunas entidades privadas, con fuertes inversiones originadas en organismos foráneos.

- e) Con respecto a la ayuda de los organismos internacionales especializados, se ha notado una considerable disminución de los recursos de toda índole en términos de beneficio directo de los países.

5. ESTRATEGIAS Y PERSPECTIVAS DEL PREDE/OEA

5.1. Tanto en materia de alfabetización como de las distintas modalidades de la educación de adultos, la acción del PREDE se viene desarrollando en una gama amplia y variada de proyectos tanto regulares como especiales. La línea de énfasis varía de acuerdo con intereses y necesidades establecidas por los respectivos países. Así, en algunos casos la línea de énfasis está en la vinculación de la educación de adultos con el trabajo y la productividad, en otros enfatizando las actividades educativas hacia un desarrollo rural integrado, o también en acciones de experimentación o innovación en este campo.

5.2. Sobre la base de distintas acciones realizadas por el PREDE, se puede señalar que las actividades de fortalecimiento de agentes e instrumentos, mejoramiento cualitativo e innovación educativa, en materia de educación no formal han evidenciado un mayor impacto y efecto multiplicador cuando se realizan simultáneamente con proyectos específicos en poblaciones marginadas y otros sectores que presentan necesidades apremiantes. En ellos, la participación de los propios usuarios, la vinculación del componente educativo con atención de necesidades básicas y de capacitación laboral, han sido elementos constantes que aseguraron un doble éxito: la atención de poblaciones de base y el fortalecimiento de agentes e instrumentos a través de la práctica. En todos los casos la *selección* de los tipos de programas adecuados es más de tipo *estratégico* que técnico. A menos que se garantice *a priori* el apoyo político, la decisión sobre el tipo de programa a promover se concretará a definir cuál es el tipo permisible dentro del respectivo contexto político. En todos los casos en que el trabajo de educación de adultos empieza por un programa educativo, especialmente cuando se trata del establecimiento de empresas asociativas independientes, las probabilidades de éxito serán mayores, según la experiencia latinoamericana, que en los programas aislados de alfabetización o de educación sólo laboral.

5.3. Para encarar la problemática del analfabetismo y otras formas de educación de adultos es necesario encarar simultánea y paralelamente dos problemas íntimamente relacionados:

- a) Fortalecimiento de la educación básica, como estrategia para disminuir a mediano y largo plazo la problemática del analfabetismo.
- b) Acciones de alfabetización y otras formas de educación de adultos, a través de modalidades no formales, como estrategia para encarar el problema en el presente y a corto plazo.

5.4. En este orden de ideas, el rol del PREDE se orienta al apoyo a los países, a través de una acción concertada y multinacional para proporcionar un mínimo educativo a toda la población de niños y jóvenes a través de modalidades formales; y, a su vez, elaborar planes estructurados para la educación de adultos con metas a corto plazo (programas de alfabetización y capacitación laboral acelerada en sectores prioritarios), a mediano plazo (a través de una acción intersectorial e interinstitucional que ofrezca oportunidades efectivas de promoción de la población adulta) y a largo plazo (de manera que, en un lapso no mayor de 10 años, se tenga en funcionamiento un sistema nacional de educación no formal de adultos, amplio, flexible e integral).

5.5. Para ello el PREDE colabora con los Estados miembros a través de:

- Asistencia técnica y cooperación multinacional en el enfrentamiento de los problemas de deserción escolar y mejoramiento cualitativo de la enseñanza primaria por sí y en la medida que es el factor principal de los problemas de la educación de adultos.
- Programas de cooperación internacional que permitan la continuidad de experiencias educativas con contenidos altamente innovadores.
- Asistencia técnica y entrenamiento especializado a través de la modalidad de capacitación en servicio.
- Asistencia técnica para el intercambio de experiencia, entrenamiento e investigación para la renovación de contenidos, materiales y procesos, tanto en lo relativo a la educación básica como en la educación adulta en sus distintas alternativas de atención.

5.6. En esas actividades un factor no suficientemente asumido es que resulta fundamental la estabilidad temporal de los planes por encima de las vicisitudes de todo tipo, de manera que su acción no se disipe después de un esfuerzo de un par de años. Esto hace, en muchos casos, que la cooperación internacional y la motivación multinacional sean condición decisiva de éxito de los planes nacionales.

5.7. Las perspectivas de acción mediata del PREDE en materia de este campo programático es la que se establece en la Resolución 574/82 de la XIII Reunión Ordinaria del CIECC, por la que se establece la puesta en marcha de un Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización (PREDAL) para el período 1984. El objetivo general del proyecto es colaborar con los Estados miembros en el fortalecimiento de agentes e instrumentos para promover el cambio cualitativo y la innovación educativa en materia de alfabetización y otras áreas de educación de adultos mediante modalidades, formas y recursos convencionales y no convencionales, con el propósito de apoyar el desarrollo global de los países, de conformidad con sus respectivas determinaciones, y de fortalecer la coordinación y mutua colaboración por medio de la cooperación e intercambio regional e internacional.

Como objetivos específicos se contempla:

- a) Brindar cooperación técnica directa a los Estados miembros en materia de alfabetización y otras áreas de educación de adultos, mediante diversas formas y modalidades, teniendo en cuenta las necesidades expuestas por los países en el marco de sus respectivas políticas nacionales.
- b) Estimular la vinculación de políticas y estrategias de alfabetización y otras áreas de la educación de adultos, con el trabajo productivo como elemento necesario para el desarrollo socioeconómico y cultural, realizando experiencias concretas con poblaciones carentes en áreas rurales o urbanas.
- c) Promover el perfeccionamiento de contenidos, métodos y técnicas educativas que respondan a las necesidades del aprendizaje del adulto en materia de alfabetización y otras modalidades de la educación de adultos.
- d) Fomentar la formación de recursos humanos en los niveles y modalidades que requiere la educación de adultos para mejorar, utilizar y evaluar su técnicas en sistemas formales

otorgando especial atención a los propios usuarios de los servicios educativos en el marco de las respectivas políticas nacionales.

- e) Fortalecer la capacidad para formular planes y administrar proyectos referidos a la educación de adultos en sus distintos niveles y modalidades, de acuerdo con las necesidades nacionales.
- f) Estimular la divulgación, el intercambio y la confrontación de experiencias con el análisis y diagnóstico de necesidades y retos de la educación de adultos en sus distintas modalidades, niveles, formas y recursos.

El PREDAL tiene el carácter de «proyecto marco» en el sentido de que estará constituido por proyectos que presenten los Estados miembros de la OEA para ser incluidos en las programaciones bienales del PREDE y que se integren dentro de los objetivos y estrategias de este Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización.

5.8. Además de lo ya señalado al principio de nuestra exposición sobre 'alfabetización', el PREDAL señala que la post-alfabetización comprende un amplio conjunto de opciones educativas destinadas a la población adulta alfabetizada, a través de diversas formas y modalidades de educación.

Dentro de ella ocupa un lugar de importancia la educación básica laboral, que comprende el conjunto de opciones educativas orientadas a formar y capacitar a la población adulta para el trabajo productivo, en los múltiples aspectos correspondientes a su plena realización en cuanto persona, elemento de producción y agente del desarrollo comunitario y nacional. Esta educación está a cargo de diversas entidades estatales y no estatales. Corresponde a los ministerios o secretarías de educación contribuir a la articulación y coherencia de las acciones educativas que en este campo se desarrollen en los países, en las áreas rurales y urbanas y que, básicamente, deben vincularse con:

- El aprendizaje de oficios y ocupaciones que debe adquirir la población joven, fuera del sistema regular, para incorporarse a la fuerza de trabajo.
- La capacitación de trabajadores de distintos sectores de la actividad económica y social del país.
- La capacitación de trabajadores independientes.

- La capacitación a la mujer y a la juventud desocupada, particularmente de las áreas rurales y de las áreas urbanomarginales; y
- La capacitación a los desocupados y subempleados.

5.9. El PREDAL auspiciará actividades que se encuadren en distintas alternativas que se contemplan para cuatro grandes campos: a) educación de adultos, trabajo y productividad; b) formación de recursos humanos; c) planeamiento y administración; y d) información, intercambio y divulgación. Los criterios de acción para cada uno de estos campos son los siguientes:

a) Educación de adultos, trabajo y productividad:

En el campo de la educación no formal, resulta evidente que las actividades de fortalecimiento de agentes e instrumentos, mejoramiento cualitativo e innovación educativa, tienen mayor impacto y efecto multiplicador cuando se realizan simultáneamente con acciones directas en grupos de base y otros sectores que presentan necesidades apremiantes

De igual manera se observa que la selección de los tipos de programas adecuados es más de naturaleza estratégica que técnica. Cuando el trabajo de educación de adultos empieza por un programa educativo, especialmente destinado a la atención de necesidades de grupos de base, las probabilidades de éxito son mayores que las que producen los programas aislados de alfabetización o de educación sólo laboral.

b) Formación de recursos humanos:

Es evidente la necesidad de sistematizar y enriquecer el marco teórico y metodológico de la educación de adultos, con un enfoque interdisciplinario. Un esfuerzo sistemático orientado al logro de este propósito es una tarea esencial, que debiera realizarse con prioridad. El personal docente profesional, los instructores o los agentes que no tienen dicho carácter, pero provienen del mismo medio cultural en donde habrán de realizar su labor educativa, deben tener conocimiento y valorar el contexto sociocultural de los grupos a ser alfabetizados.

Todo el personal, voluntario inclusive, deberá estar capacitado en las técnicas de comunicación pedagógica en el sen-

tido más amplio. Una breve formación inicial seguida de una formación complementaria continua durante el servicio (por medio de sesiones periódicas de evaluación y de actualización de los conocimientos) es mejor que una formación inicial prolongada sin reciclaje ulterior.

c) Planeamiento y administración:

Es fundamental profundizar los esfuerzos de experimentación, tipificación y expansión de los resultados del planeamiento y la administración, en pequeña escala, antes de realizar las correspondientes generalizaciones, teniendo en cuenta el uso equilibrado de las diferentes formas y modalidades de la educación de adultos, así como ahondar los estudios sobre la realidad educativa, social y cultural de los adultos.

d) Información, intercambio y divulgación:

- El intercambio y divulgación sistemática de experiencias en materia de educación de adultos deberá llevarse a cabo en el contexto de las prioridades educativas de cada país, procurando enlazar esas actividades en una red de información;
- La necesidad de intercambiar los resultados de acciones comunes de investigación básica, experimental o evaluativa, desarrollo de metodologías y análisis crítico de trabajos;
- La expansión de los conocimientos obtenidos a través de estudios y diagnósticos por medio de redes flexibles y dinámicas de información entre los países a través de organismos gubernamentales y no gubernamentales.

5.10. Se aguarda que en este marco, amplio, diversificado y flexible podrán realizarse acciones que contribuyan a disminuir las necesidades cruciales que experimenta la educación de adultos en nuestra región. La acción del PREDE/OEA, juntamente con la de otros organismos internacionales que actúan en la región, apoyarán en forma decidida los esfuerzos que encaren los países, los cuales serán los verdaderos artífices como autores y actores de los resultados que se obtengan.



**COMPARACION DE DIVERSAS INSTITUCIONES
EN LA EDUCACION DE ADULTOS**

VÍCTOR M. MONTERO ESPINOZA
Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona

I. INTRODUCCIÓN

1. En el año 1981 concluí una investigación y estudio global sobre la Educación de Adultos, como servicio educativo oficial a la población adulta del Estado. Dicho estudio lo titulé: *El Sistema de Educación de Adultos en España: Descripción y Aspectos de Reflexión*.

En estos momentos y frente a este trabajo me encuentro en la fase final de revisión y adecuación para intentar publicarlo con el objetivo de poder ofertar, a mis alumnos y educadores de adultos, un estudio indicativo sobre la realidad de la Educación de Adultos en España bajo el examen de su carácter oficial y oficioso como sistema educacional o parte del macro sistema educativo español.

2. Para concurrir a estas I Jornadas, amablemente invitado por sus organizadores que reconozco en la persona de mi buen amigo y ex alumno de la Universidad don Javier Peiró, había preparado una Ponencia que ya tenía concluida bajo el título: *La Educación Permanente: Modelo y Estrategia para la Educación de Adultos*.

Pues bien, a tenor del título de mi Ponencia registrado en el programa oficial de estas I Jornadas, he tenido que cambiar de rumbos; o mejor, volver a retomar el camino de la elaboración y preparación de un escrito específico.

Lo anteriormente preparado ya tendrá su salida y su ámbito de expresión. Pero la verdad es que he tenido que disciplinarme al tema en concreto, según se ha programado desde aquí.

El cambio de rumbo o el rehacer el camino de la elaboración documentada en corto tiempo (menos de 15 días) quizá me obligue a generalizar un bosquejo de ideas respecto a la *Comparación de instituciones* que se relacionan operativamente con la educación de adultos. Por efecto de lo mismo, soy consciente que no recabo un desarrollo académico y riguroso del método comparativo ante esta temática. Me limito, en esta Ponencia, a seguir lo que dice cualquier diccionario de la lengua respecto al verbo transitivo «comparar»; o sea, fijo la atención en dos o más instituciones que atienden la educación de adultos e intento descubrir sus relaciones, diferencias o semejanzas.

3. Existe respecto al tema en general y como «fuente de datos», un estudio realizado por una compañera del Departamento de Ciencias de la Educación de mi universidad, la profesora Rosa Quitllet, que reseña todo tipo de instituciones que atienden el desarrollo de la educación de adultos en España y en Catalunya. Tal estudio está publicado en la revista *Educación* 1; revista que elabora, prepara y publica nuestro Departamento de Ciencias de la Educación con una periodicidad semestral. (Invito a suscribirse a esta publicación a los amigos presentes).

4. También, entre otros trabajos especializados, destaco una investigación realizada por la Fundación Largo Caballero en 1979 titulada *La Educación de Adultos en España*.

5. Réstame, en esta breve introducción, entrar en materia y exponer a ustedes mi trabajo que se ciñe a dos grandes enfoques:

- a) *Al estudio institucional desde el análisis de lo regulado por el M. E. C.*
- b) *Al estudio aplicado al examen estructural orgánico de dos formas o modelos institucionales que se dedican a la atención del adulto, en general y a su educación, en particular: las UU. PP. y los Centros Cívicos.*

Indicar sus relaciones, extraer del esquema algunas consideraciones y plantearse una superación práctica del hacer institucional en pro de una eficaz y eficiente tarea educadora frente al adulto, podría sintetizar el objetivo seguido en la elaboración de esta Ponencia.

II. LA INSTITUCIÓN REGULAR EN OBJETIVOS DEL SERVICIO NO FORMAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Desde el aspecto general, la educación de adultos permite hacer una referencia y hablar, concretamente, de «sistema de educación de adultos», puesto que su enfoque lo podemos aplicar en función de dos perspectivas:

- a) La perspectiva que nos relaciona con el contexto «institucional»; lo que posibilita un estudio en función de los *sectores institucionales* estatales, para-estatales y privados.
- b) La perspectiva que nos relaciona con el contexto «normativo»; lo que posibilita vincular un estudio diferencial en función de la intencionalidad que implica una *acción de formación*, en el marco conceptual y significativo del vocablo «sistema».

Una descripción posible de desarrollar en este sentido es hacerla en base a los *objetivos que se persiguen con la educación de adultos*.

En el supuesto de que estos objetivos peculiarizan una acción de formación del adulto —o una acción en beneficio del adulto—, obliga a tener presente las siguientes delimitaciones, que demarcan a la institución regular en los objetivos del servicio no formal. En ello, la institución está definida:

- a) Para atender la acción de *promoción académica* del adulto.
- b) Para atender la acción de *formación, readaptación y perfeccionamiento* de los adultos.
- c) Para atender la acción del *desarrollo comunitario* (pensando en voz alta que es en este contexto comunitario donde el agente más activo y dinámico y sujeto, por lo tanto, preciso de atender).

Me adelanto a decir que la institución regular no cubre todos objetivos del servicio educativo frente a los adultos. Sólo, y por sus resultados y disposiciones normativas que la regulan desde el M. E. C., podemos constatar una acción delimitada al objetivo de la *promoción académica*.

Por ello, tal vez, pueda entenderse la proliferación de instituciones que se abocan programáticamente a atender otros aspectos u objetivos educadores para el adulto, pero que, mucho me temo, no superan estas instituciones (algunas lo harán) las expectativas originales y se convierten e instituciones al servicio de la educación del adulto en franca competencia con la institución regular, pretendiendo demostrar al organismo oficial —quizá M. E. C.— de cómo debe atenderse con mayor eficacia la *promoción académica del adulto*.

Demás está decir que ello, en el fondo, no trae ningún beneficio al objetivo del desarrollo y crecimiento humano del adulto. En una batalla en la cual los adultos pasan a ser, con perdón por el término, «carne de cañón» (quizás sería mejor decir: *objetos para la manipulación de intereses creados*).

Si recordamos que el objetivo de la promoción académica consiste en dar o completar la formación que el adulto no tuvo en su etapa escolar y que esta tarea depende fundamentalmente del M. E. C.; en la consideración institucional del problema, tiene que pensarse que toda institución no regular —encuanto no es dependiente del M. E. C.— debe ir más allá de esta tarea en sus objetivos

de servicio educativo al adulto y superar el *paralelismo de acciones* que, además de no beneficiar a los adultos, colabora para con el *laissez faire* de la institución regular; sin olvidarnos que además concurre a hacer más persistente la *ineficacia y rentabilidad cultural* que muestra cualquier estadística que se elabore en el seguimiento de ingresos al sistema o institución de adultos, permanencia y mortandad de *aparente causa ajena a currículums, instituciones o métodos*.

III. LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y EL SERVICIO INSTITUCIONAL

Lo expuesto me da pie para exponer que tengo la plena convicción —que no la simple opinión— de que esta «dicotomía» institucional tiene una vía correcta de solución. En el marco de la idea de fundamentos que reviste el concepto de la *Educación Permanente*, esta vía es el plantearse que el desarrollo educativo a niveles de adultos no alcanzará efectividad social y humana mientras no se emprenda la tarea de definir, identificar y proclamar un sistema educativo propio para los adultos, definido en sus Fundamentos, Normativas y Prácticas y en los Objetivos de perfeccionar la realidad potencial y peculiar que cada sujeto adulto presenta como persona real.

Como también plantearse que hay que emprender una política seria y desprovista de *capillitas de listillos de la profesión*, de Formación de los educadores de adultos. Esta es una tarea a emprender con criterios casi inéditos en esta problemática.

La institución sin relación a sujetos que la justifican, de un ámbito o medio posibilitador se transforma en un foco y pozo de la más refinada *burocracia cultural* (culturaleta, dicen otros y, claro, está escrito con la letra más minúscula posible).

IV. LA INSTITUCIÓN REGULAR Y LOS OBJETIVOS DE FORMACIÓN

Siempre entendiéndose que nos estamos refiriendo al servicio no formal de la educación de adultos, las motivaciones de la educación de adultos, en referencia a los objetivos de formación, se enmarcan en los siguientes fundamentos u objetivos generales; es decir, con la Promoción Académica se quiere:

- a) Posibilitar la plena escolarización del adulto, ofreciendo las enseñanzas de ciclos completos.
- b) Posibilitar al adulto la adquisición de materias específicas y en ciclos determinados.
- c) Posibilitar al adulto la inserción en uno de los ciclos del sistema educativo formal y regular.

No puedo, al respecto, dejar de preguntarme: ¿la gran labor de la institución no regular, difiere mucho de la institución regular?...

En la línea del servicio institucional regular podemos reseñar:

- a) El Programa E. P. A.
- b) La Enseñanza a Distancia.

Estas modalidades son dos fuentes para el análisis y que dependen del M. E. C., como organismo e institución del Estado, que administra, controla, coordina y supervisa —prescribiéndose también que promueva— la educación de adultos.

A) *El Programa E. P. A.*

1. Sus bases legales, siguiendo la L. G. E. en vigor, están especificadas en los artículos 3.1; 44; 55.1; 91 y 94.1 (citados de manera indicativa para el interés descriptivo legal del Programa).

2. De su estructura Central, podemos destacar que:

- a) Como tal Programa, E. P. A. carece de estructura propia y diferenciada en el M. E. C. Tanto sus actividades como coordinación se implican en el contexto estructural propio del M. E. C., como en las diferentes Direcciones Generales.
- b) E. P. A. como concepción de Programa, consta a nivel de estructura central del M. E. C.; de hecho, en el Gabinete de E. P. A. y de Educación a Distancia.
- c) El Programa E. P. A., conforme al punto anterior, se involucra con las funciones principales del M. E. C., que son:
 - las de fijar directrices y orientación en cuanto a metodogías,
 - las de la formación del profesorado,
 - y las de la información estadística.

Para el buen entendedor, se sabe que estas funciones principales alcanzan aún una solución a niveles del sistema regular escolar; por lo que hay que presuponer que persiste el problema agudo a niveles de educación de adultos.

3. De su estructura provincial, dejando constancia que lo referido y lo por referir tiene presente que a partir del curso 1982-83 se aplica una política más intensiva de Transferencias a las Comunidades Autónomas y que tal hecho probablemente se esté intensificando a partir de la Completación del Proyecto Autonómico del Estado Español, se puede decir que es a estos niveles donde se encuentra más despejada la situación administrativa y legal de la institución regular.

Varios decretos de la Jefatura del Estado publicadas en el B. O. E. en su momento (por ej.: el D. J. E. del 31-12-70), así nos lo confirman.

Pienso que lo dicho respecto a las Transferencias, sirve para esta referencia, sin que nos veamos obligados a describir observaciones específicas y de estudios al respecto.

4. Del financiamiento del Programa E. P. A. se pueden hacer muchas consideraciones. Sólo nos limitaremos a decir que la plantilla docente, como la de Administrativo dedicados a la formación de adultos, corresponden a los items presupuestarios de la Dirección General de Personal —tanto a nivel estatal como a niveles autonómicos— y conociendo los eternos débitos en esta parcela de la administración, no es de extrañar que el poco financiamiento institucional para el Programa sea un «vivir cada día».

5. En relación a los Centros estatales y según el contenido del artículo 44 de la L. G. E., «educación permanente» se imparte en España a nivel de E. G. B. en Centros Completos o Centros Incompletos, tanto del sector público como privado.

En forma esquemática podemos señalar la siguiente denominación que en cada caso se especifica respecto a los Centros:

- a) Centros de Educación Permanente.
- b) Círculos de Educación Permanente.
- c) Aulas de Educación Permanente.

Conforme a la «normativa legal», la organización funcional de esta clase de Centros cubre el desarrollo de Actividades Académicas, profesionales, culturales, de promoción académica y de niveles simple de alfabetización.

Dos observaciones puntuales:

- a) Se inserta poco a poco en este tipo institucional las llamadas «Aulas de Presencia», que vienen a completar la metodología particular de la Enseñanza a Distancia y la de por Correspondencia.

- b) La intención de este proyecto era dotar de instituciones en las provincias con más índice de analfabetismo.
- c) En 1970 se ponen en funcionamiento experimental 20 centros.
- d) En el 71 se amplían a 37 centros.
- e) En el 72 ya son 61 centros.
- f) Y en 1974 se registra una máxima de 62 centros creados en función de este proyecto.

7. Los horarios:

- a) El funcionamiento de los centros, por el principio de mantener las aulas permanentemente abiertas, se ajustan a las horas libres del alumnado, conforme a las necesidades laborales de los mismos.
- b) El horario más regular de funcionamiento es de 16 a 22 horas.
- c) Las primeras horas están en función del tiempo que dispone con mayor libertad la mujer (en razón a tareas hogareñas más livianas).
- d) El horario vespertino avanzado está en función de los adultos que trabajan en ámbitos laborales.
- e) El tiempo de atención para los diferentes grupos de alumnos va de 2,5 a 3 horas diarias.
- f) Un ejemplo de funcionamiento horario, en porcentajes absolutos es el siguiente:

<i>Materias</i>	<i>Niveles</i>	<i>1.º nivel</i>	<i>2.º nivel</i>	<i>3.º nivel</i>
A) <i>En función de las materias:</i>				
Técnicas instrumentales		70 %		
Otras materias (o áreas)		30 %	50 %	50 %
Áreas expresión lingüística			30 %	
Áreas expresión matemática			20 %	
Lenguaje				20 %
Matemáticas				15 %
Idioma moderno				15 %

B) *En función de las técnicas de trabajo*

<i>Materias</i>	<i>Niveles</i>	<i>1.º nivel</i>	<i>2.º nivel</i>	<i>3.º nivel</i>
Trabajo individual		30 %	40 %	50 %
Pequeño grupo		10 %	20 %	15 %
Grupo medio		50 %	30 %	25 %
Gran grupo		10 %	10 %	10 %

8. Finalmente, respecto a este capítulo, existen otros datos, como son:

- equipamiento y material,
- edificios,
- organización de los centros,
- profesorado,
- alumnado, etc., etc., que en esta ocasión considero no demasiado pertinente describirlos.

Sí que me permito exponer los resultados de una encuesta realizada mediante un cuestionario de cumplimentación directa, personal y anónima, en varios centros de E. P. A. de Madrid, por un equipo técnico de la Fundación Largo Calballero, en el curso 1979-80.

A) *Datos generales*

Sujetos encuestados	560 %
Hombres	49 %
Mujeres	51 %
Edad media	29 años
Edades extrema inferior	14 años
Edad extrema superior	53 años
Menores de 25 años	55 %

B) *Datos ocupacional*

Obreros (fábrica-taller)	34,1%
Empleados	17,4%
Servicios	13,2%
Estudiantes	8,7%
Amas de casa (sus labores)	6,2%
No contestan	20,4%

Comparación de diversas instituciones en la educación de adultos

C) Datos escolaridad alcanzada

Primaria incompleta	14,8%
Primaria completa	41,2%
Bachillerato elemental	23,5%
Bachillerato superior	14,8%
Otros	3,2%
No contestan	2,5%

D) Datos escolaridad aspirada (pretendida)

(Sobre cien casos se comparan los casos de conformidad con respectivo nivel con los casos que aspiran a superar (completar el nivel)

	Conformidad nivel %	Desean superarse %
Estudios técnicos superiores	11	89
Estudios universitarios	12	88
Bachillerato	19	81
Idiomas	24	76
Formación profesional	27	73
Graduado escolar	35	65
Taquigrafía	40	60
Cultura básica	41	59
Mecanografía	44	56
Certificado escolaridad	50	50
Primer nivel	16	84

V. LA INSTITUCIÓN REGULAR VISTA DESDE LOS ÁMBITOS (centros) NO ESTATALES Y ENTIDADES COLABORADORAS

Los antecedentes que podemos signar al respecto, son del orden siguiente:

1. La tarea de educación de adultos es anterior a la normativa que recoge la L. G. E. de 1970. Este dato es un válido argumento para entender que en esta tarea se excede de un ámbito regular sólo dependiente del M. E. C.

Así lo atestiguan instrumentos normativos desde 1948 a la fecha de publicación de nuestra actual L. G. E.

El aspecto institucional de los Centros no estatales y Entidades colaboradoras está sujeto a las siguientes consideraciones:

- a) La dirección, realización y coordinación de la E. P. A. corresponde al M. E. C.

- b) La normativa básica por la cual se sustenta el criterio unificador de las actividades de la E. P. A. está implícita y explícitamente señalada en la L. G. E.
- c) Las Entidades colaboradoras son de tipo estatal, para estatal y privadas.

2. El siguiente listado corresponde a un catálogo u esquema del tipo de Entidad colaboradora, reseñado sólo de manera indicativa:

- FF.AA.. (alfabetización / C.E.).
- Ministerio de Cultura (teleclubs).
- Instituto Español de Emigración.
- Ministerio de Justicia (escuela - cárcel).
- Instituciones de la Sanidad.
- E. S. E. F. A. (Universidad Salamanca).
- Acción Católica.
- Opus Dei.
- Hijas de María.
- Apostolado Gitano.
- Cadena C. O. P. E. de emisoras de radio.
- Empresas Laborales.
- Obra Social Cultural Sopena.
- Auxilia (deficientes físicos).
- Asociaciones de carácter local (JJ.VV.).

Todas y cada una de estas Entidades colaboradoras —y muchas más— particularizan otros aspectos que dejamos, por esta vez, de lado en el contexto de esta Ponencia.

En general, pensamos en la unificación más eficaz y en la búsqueda del «medio administrativo eficiente», puede fundarse por la acción de estas Entidades, una realización más venturosa y racional para la eficacia de la E. P. A. en toda España.

3. La Enseñanza a Distancia, cuya referencia reguladora está en los artículos 47 y 90 de la L. G. E.; la E. G. B. a Distancia; Radio ECCA y el CENEBAD, etc., son otra modalidad institucional que están ahí, atendiendo las demandas educativas de una población activa adulta que precisa del servicio de la educación.

VI. CONCLUSIÓN

Este breve estudio institucional desde el análisis de lo regulado por el M. E. C., ciertamente que nos puede llevar por la reflexión causal y metafísica inagotable, en razón al interés común que nos reúne en estas I Jornadas: LA EDUCACION DE ADULTOS.

En un esfuerzo por la concreción y la síntesis, planteo sólo una reflexión.

Mis últimas palabras, antes de entrar a concluir esta primera parte de mi Ponencia, eran: «...son otra modalidad institucional que están ahí, atendiendo las demandas educativas de una población adulta que precisa del servicio de la educación».

Si existe esta demanda de servicio educativo básico, de carácter complementario y a la vez «subsidiario» para una población adulta... ¿no valdría más el esforzarnos por «institucionalizar» un modelo educativo que fuera eliminando causalidades de esta demanda y centrando su oferta en otros objetivos más integradores, coherentes, liberadores, etc., etc., vinculados a potenciar vivencias adultas y relaciones de verdadera comunicación humana «entre adultos»?...

Me refiero a un Modelo o Sistema Educativo que perfectamente, desde el frente privilegiado de ser educadores de adultos y conquistando la voluntad consciente de los propios adultos, podemos impulsar para el logro de los siguientes objetivos:

- a) *Como modelo formal*: (regular, sistemático y sinónimo del actual sistema escolar).
 1. Impulso de la tarea de enseñanza escolar en función a la vinculación directa de la escuela con su medio inmediato.
 2. Desarrollo de la enseñanza en razón a contenidos culturales propios del saber y sentir de la comunidad directamente relacionada con el centro escolar.
 3. Aprovechamiento directo de los recursos naturales que ofrece el medio inmediato a la escuela, como recursos materiales y didácticos en la enseñanza.
 4. Cohesión y unidad de criterios en la enseñanza del niño, vinculando a los intereses de la escuela, los intereses de la comunidad de padres y tutores.
 5. Democratización de la tarea escolar a todos los niveles funcionales y estructurales como tal institución escolar.
 6. Relación y participación de la escuela en las tareas del desarrollo socio-comunitario del medio inmediato.

b) *Como modelo no formal*: (extraescolar-asistemático sinónimo de E. P. A.).

1. Pedir y hacer consciencia en los Poderes Autonómicos, para que se legisle respecto a un Sistema de Educación Permanente y de Adultos, con propia identidad de objetivos, estructuras, recursos y medios materiales y humanos, así como los referidos a recursos programáticos.

2. Vincular estructuralmente, en la idea anterior, al mayor número positivo de organismos que en el presente desarrollan y atienden tareas en el campo de la enseñanza, promoción y perfeccionamiento a niveles de población adulta.

3. Respaldo a iniciativas —oficiales o privadas— que se preocupan por el aspecto «formación de los recursos humanos» (educadores de adultos) para ese Sistema que lo vemos posible a través de la estructura Autonómica.

4. Implementar un *Proyecto Educativo entre adultos*, estructurando en el Sistema planteado (de hecho o a futuro) que persiga los siguientes objetivos específicos de enseñanza:

- formación de la personalidad cívica y ciudadana para el ejercicio de los derechos democráticos,
- formación para el desarrollo cultural integral de la persona humana,
- formación para la cooperación socio-comunitaria del individuo, como expresión del deber democrático de cada persona social,
- formación para el auto-perfeccionamiento profesional y laboral,
- formación para el ejercicio de la actitud solidaria, participativa y social de cada persona humana.
- formación para la vivencia y desarrollo de los valores éticos y estéticos, que expresan una calidad humana de relación entre individuos sociales.

Todo esto, se puede resumir diciendo que, desde la situación y estado de nuestra actual educación de adultos e interesados por lograr esa unidad e integridad y sistematización que notamos a faltar como proyecto global de educación, lo que orienta nuestra convicción es que arribe aquella educación en función de los intereses del desarrollo de la personalidad de cada individuo y no que tengamos unos individuos desarrollando sus personalidades en función de los propósitos de una educación cuyo modelo se nos aparece

desfasado, anacrónico y obsoleto. Adjetivaciones fuertes y quizá para algunos injustas, pero que las signo empapado en la esperanza de conseguir, para esa sociedad más justa que aspiramos siempre, un modelo educativo innovador y que, simplemente, se ajuste a lo que en esencia nos quiere decir el concepto de Educación Permanente: una educación para el hombre y no un hombre para un tipo de educación.

VII. MODELOS INSTITUCIONALES

Concluida la exposición respecto al punto que había indicado como *el estudio institucional desde el análisis de lo regulado por el M. E. C.*, paso a exponer algunas *consideraciones generales* respecto a dos modelos institucionales que dedican su labor en beneficio de la población adulta en general. Ciertamente que en este sentido lo concreto que nos interesa en el *factor educación de adultos*.

1. Instrumento de base

Utilizo como base para el *estudio, explicación y consideraciones generales* a este respecto de la institución no formal en la educación de adultos —en este caso las instituciones UU.PP. y Centros Cívicos— la técnica del organigrama. Tal instrumento juega aquí el papel de la expresión gráfica del todo integrado por partes o unidades, de una y otra institución.

Los objetivos, políticas, procedimientos, líneas de acción, etc. que siguen estas instituciones, como así sus funciones, actividades, selección y distribución de los recursos, la delegación de funciones, las relaciones formales e informales, los lugares de trabajo, los niveles de autoridad, las unidades componentes, etc., aspectos estos referidos a la organización tipo de cada una de estas dos instituciones, son elementos del estudio que obviaré exponer, por dos razones:

- a) Una, porque ello sólo ya constituye materia y tema suficiente para definir unas Jornadas específicas;
- b) Dos, porque llegado a la «expresión gráfica» de estas dos instituciones, considero válido, a partir de estos organigramas, centrar el tema en la *explicación y descripción gene-*

ral, intentando establecer una exposición que nos oriente a las consideraciones generales a partir de las convergencias operativas de ambas instituciones.

Dejo establecido el antecedente que esta realidad de estudio obedece al trabajo académico universitario seguido durante el curso académico 1982-83 en la asignatura «La Educación Permanente y de Adultos» que atiendo en la Universidad Autónoma de Barcelona para alumnos de la Sección de Ciencias de la Educación, y otras de la Facultad de Letras, que se forman como licenciados en Pedagogía (alumnos del ciclo último de la carrera).

Otro antecedente, es que los Centros Cívicos es una iniciativa del Ayuntamiento de Barcelona puesta en marcha con el objetivo de cubrir una atención ciudadana, atender todo tipo de servicios en beneficio vecinal y establecer una organización municipal estructural como «institución de servicios», para la *implementación, instrumentación y operatividad* de todo tipo de actividades que, en los objetivos del «servicio ciudadano y del desarrollo local», emprendan las mismas unidades vecinales del municipio o las oferte el propio gobierno municipal.

Respecto a las UU.PP., me imagino que no hay necesidad de argumentar nada más, en cuanto a sus objetivos, políticas, procedimientos, tipo de organización, etc. Es a partir de saber estas cosas lo que conforma el ámbito para el desarrollo de estas Jornadas de Estudio. Con ello quiero decir que todos manejamos una información de base suficientemente clara para evitar reiteraciones, recordando, además, que el Presidente de la Federación Española de UU.PP., colega y mejor amigo doctor Ferrández, en su Conferencia Inaugural ya se ha referido a este tema.

2. Descripción general de los organigramas

2.1. Desde el punto de vista de la *implementación de servicios*, el organigrama de los Centros Cívicos nos muestra tres grandes Areas de dirección o encauce de los mismos:

- a) *Area deservicios generales*: con cuatro tipos de servicios característicos de la *instrumentación* del servicio municipal.
- b) *Area actividades periódicas y no permanentes*: subdividida en cuatro subáreas, una de las cuales (subárea taller) instrumenta cuatro servicios operativos.

- c) *Area servicios municipales permanentes*: subdividida en nueve subáreas, ocho de las cuales instrumentan treinta y tres servicios operativos.
- 2.2. En igual perspectiva, las UU.PP. nos muestran tres áreas de actuación:
- a) *Area de actuación internas*: que instrumenta la operatividad de seis servicios afines al objetivo de *institución educadora no formal para el servicio formativo básico y de promoción del adulto*.
- b) *Area de actuación externa*: subdividida en dos subáreas que instrumentan cinco y cuatro servicios operativos respectivamente.
- c) *Areas de actuación asesora*: subdividida en dos subáreas que instrumentan tres y cuatro servicios operativos respectivamente, afines al objetivo de *institución promotora para el desarrollo socio-comunitario del adulto*.

3. Resumen

	<u>CC.</u>	<u>UU.PP.</u>
a) Areas de implementación	3	3
b) Subáreas (instrumentación)	17	4
c) Servicios operativos	38	22

4. Descripción particular

En referencia al servicio educativo del adulto en función y relación a los objetivos:

- promoción académica,
- formación, readaptación y perfeccionamiento, y
- para el desarrollo comunitario:

- a) Los Centros Cívicos nos muestran un servicio operativo en concreto al objetivo «promoción académica». Es el de *Educación de Adultos*.

Tres servicios operativos en referencia al objetivo «formación, readaptación y perfeccionamiento», que son los restantes de la subárea «educativos», menos el servicio «pre-escolar».

En cuanto al objetivo «desarrollo comunitario» (en los límites de entender estos servicios operativos de relación con el adulto como agente activo, dinámico y sujeto directo del servicio) en el organigrama de los Centros Cívicos, están los siguientes:

- mejora de la calidad de la vida.
- cocina,
- audiovisuales,
- técnicas de artesanado,
- técnicas artísticas.

El resto de servicios operativos los englobamos bajo la denominación de *implementaciones funcionales*; es decir, servicios de administración para atender y, en el caso óptimo, programar las demandas concretas de las unidades vecinales que deseen promoverse conforme a sus propios intereses: (total veintinueve servicios operativos en este caso).

b) Las UU.PP., en cuanto al primer objetivo, el organigrama nos muestra los siguientes:

- conocimientos básicos instrumentales,
- ampliación y profundización cultural,
- destreza de la vida cotidiana.

En referencia al segundo objetivo tenemos:

- centros de E. P. A. (globalizando en ellos las actividades afines al objetivo en concreto).

En cuanto al tercer objetivo, podemos indicar los siguientes servicios operativos:

- temas sociales y políticos,
- expresión artística y artesanal.

El resto de los servicios operativos, como en los Centros Cívicos, corresponderían al capítulo «implementaciones funcionales», con una característica particular: que son servicios operativos de *asesoramiento al desarrollo cultural integral* que por la vía de la «educación» instrumentan organismos oficiales, económicos, sindicales y poblacionales.

5. Resumen

	CC.	UU.PP.
a) Servicio operativo objetivo 1	1	3
b) Servicio operativo objetivo 2	3	1
c) Servicio operativo objetivo 3	5	2
d) Servicio operativo «implementación funcional»	29	1

VIII. CONSIDERACIONES GENERALES

Del estudio hasta aquí expuesto, podemos deducir que de la *explicación y descripción* general y particular intentada, podrían tener validez teórica práctica las siguientes consideraciones generales:

- 1.º En general, del conjunto estructural que organizan los servicios institucionales de una y otra institución estudiada, apuntan al macro objetivo del Desarrollo de la Comunidad.
- 2.º En esta línea, los Centros Cívicos pretenden establecer la vía institucional para el proceso del desarrollo comunitario, pero que en la práctica, tal aspiración o política institucional no llega como una respuesta lógica a un proceso por el cual la gente de la pequeña comunidad discute primero cuidadosamente y define lo que quiere, y, entonces, plantea y actúa en conjunto para satisfacer sus deseos.
- 3.º En cuanto a las UU.PP., por el tipo de «actividad externa y asesora» que implementan, parece ajustarse al papel de *Agencia de desarrollo*; lo que se define como un movimiento para promover una vida mejor para toda la comunidad, con su participación activa y, de ser posible, su iniciativa.
- 4.º Concurrente en aquella (C.C.) el vicio burocrático de implementar servicios en orden a atender la «necesidad advertida», y faltando en ésta (UU.PP.) la suficiente participación activa y la iniciativa de la base comunitaria, podemos entender que ambas instituciones hagan más hincapié en la educación que en los proyectos.

5.º En el tratamiento dado a los Centros Cívicos y a las UU.PP. como *modelos institucionales no formales de la educación de adultos*, es significativo anotar que a esta tarea, del total de actividades operativas registradas en el organigrama respectivo:

- un 23,6 % corresponde de los Centros Cívicos; y
- un 27,2 % corresponde de la UU.PP.

6.º De este tipo de tarea, siguiendo la definición clásica de los objetivos de la E. P. A., por parte de los Centros Cívicos se registra:

- | | |
|---|--------|
| a) Para la promoción académica | 11,1 % |
| a) Para la formación, readaptación y perfeccionamiento | 33,3 % |
| c) Para el desarrollo comunitario | 55,5 % |

Y por parte de las UU.PP.:

- | | |
|---|--------|
| a) Para la promoción académica | 50,0 % |
| b) Para la formación, readaptación y perfeccionamiento | 16,6 % |
| c) Para el desarrollo comunitario | 33,3 % |

IX. CONCLUSIONES

Basándonos en los datos del «Resumen» correspondiente a la «Descripción particular», un 76,3 % a los Centros Cívicos, y un 72,7% a las Universidades Populares, sería el porcentaje correspondiente de lo que hemos llamado: *servicio operativo de implementación funcional*.

Por estos datos, la idea de que las dos instituciones se involucran con el macro-objetivo del Desarrollo de la Comunidad, puede ser efectivamente la política institucional que las define.

No obstante, hay que observar que lo de «implementación funcional» obedece a la definición de *servicios de administración* (de la organización interna en cada caso) *para atender y, en el caso óptimo, programar las demandas concretas de las Unidades Vecinales que deseen promocionarse conforme a sus propios intereses*.

Es importante, entonces, preguntarse ¿son los intereses propios de las Unidades Vecinales, que desean promocionarse, lo que justifica la oferta de servicio institucional, tanto provengan de los Centros Cívicos como de las UU.PP.?...

¿Están estas instituciones en función de las demandas concretas de las Unidades Vecinales?...

Las fases del análisis institucional no acabadas, como proceso de estudio, y la breve historia del quehacer de ambas instituciones, quizás no permita mayores reflexiones.

Pero, nos atrevemos a plantear que de los antecedentes acumulados en nuestro estudio, nos parece detectar claramente que en el quehacer de una y otra institución se hace menos hincapié en el proyecto de la comunidad y hay más interés en el desarrollo del «Plan institucional».

El desarrollo de la comunidad se identifica con casi cualquier forma de mejoramiento local, el cual se logra de alguna manera con la voluntaria cooperación de la gente.

Algunas instituciones apenas atribuyen importancia a la *iniciativa* de base comunitaria. Planean programas específicos y detallados que se esfuerzan en sacar adelante.

Otras, aspiran principalmente a *lograr que las comunidades mismas* piensen, planeen y actúen.

Algunas ven la necesidad de *fortalecer* la comunidad, mientras que otras ven más la de *ampliar* y la libertad individual.

Todos estos puntos son válidos y se relacionan con el desarrollo de la comunidad; pero, esto no significa que todos se apliquen a todas las situaciones y a todas las comunidades.

Es por ello que concluimos nuestra exposición planteando una cuestión de fondo y que, si bien se concreta con un proceso de educación de adultos, supera, en tal sentido, y va más allá del hacer actual que detectamos en esta tarea social.

Es un planteamiento, además, que deseamos hacerlo unidireccionalmente a las UU.PP.

Dar importancia a las iniciativas de la base comunitaria; lograr que las comunidades mismas piensen, planeen y actúen; fortalecer la comunidad; ampliar el ejercicio de las libertades individuales, etcétera... son *proyectos concretos* que precisan de un proceso educativo entre adultos.

Estos proyectos pueden hacer diferente la tarea de una institución; pueden hacer que se innove en las acciones educativas entre adultos.

Creo que las UU.PP. son diferentes, en el concierto institucional o de instituciones que se mueven en el campo formal y no formal de la Educación de Adultos.

Por tener esta creencia, justifico, entonces, el planteamiento expresado.

Muchas gracias.



EDUCACION PERMANENTE
Y EDUCACION INTERNACIONAL

MIGUEL A. ESCOTET
Secretario General de la O. E. I.

El tema que voy a tratar, sobre el cual voy a hacer reflexión, es sobre la educación permanente: su relación con nuevas metodologías no convencionales, y su relación también con la Educación Internacional. Y es que no es posible negar que la trayectoria del hombre, dentro de la historia, ha estado enmarcada de la perfectibilidad, sin que sea ésta, exactamente, la finalidad de la educación, sino su resultado como consecuencia de la condición humana.

El hombre alcanza su plenitud cuando conquista su independencia del mundo que lo rodea. O, más bien cuando es capaz de contribuir a crear el mundo en que se mueve. Es determinante establecer, que este hombre no puede verse solamente como un individuo, sino en el contexto de una conciencia colectiva que lo lleva a un compromiso extraterritorial y extracultural; es decir, la humanidad.

La hominización es precisamente el proceso de perfeccionamiento individual, y la humanidad podríamos decir que es la confluencia de todo ese proceso. La educación por todo ello, es permanente y sobrepasa los límites de la nacionalidad, tecnicidad o cultura. Una educación sistematizada a unos cuantos años de la vida del hombre, no garantiza la conservación y desarrollo de la condición humana, ya que ésta reclama el perfeccionamiento constante de la humanidad. Una educación, por otra parte, concertada únicamente en una sociedad o cultura específica, amplía el etnocentrismo y reduce la capacidad del hombre para sobrevivir, en el conjunto independiente de culturas y naciones, en que está asignada hoy en día la humanidad. Precisamente una humanidad que, debido a ese aumento de «etnocentrismo», está amenazada a desaparecer por la falta de comprensión cósmica del hombre. Es desde esta óptica, que analizamos los conceptos de educación permanente, abierta, a distancia e internacional, como formas de evolución del hecho educativo y sin que esto signifique el desecho de los sistemas tradicionales escolarizados.

El término de educación permanente adquiere relevancia en nuestro tiempo, ante la promoción que de él hacen los educadores de adultos. Prácticamente han querido homologar el concepto con la educación de adultos en el entendido, de que los niños y jóvenes son participantes casi exclusivos de los sistemas escolarizados.

En 1960, durante la conferencia de la UNESCO en Montreal sobre retrospectiva internacional de la educación de adultos, se introduce, de manera formal, la noción de educación permanente casi com término exclusivo para este tipo de estudiantes. Sin embargo, el concepto de educación se refleja en los escritos de varios pensadores griegos y romanos, en especial Exioto y Quintilinao. Por otra parte, es necesario dar el término de permanente en educación, no precisamente la homologación con la educación de adultos, sino una cobertura más amplia que la simple homologación. Educación permanente es definida, por su misma etimología, en el sentido de que cubre toda la vida del hombre independiente de si la educación es escolarizada o no, y de si la evolución bio-psicosocial pertenece a una u otra etapa. Es decir, que siendo la educación un proceso inseparable de la condición humana, adquiere un carácter universal y se extiende durante toda la vida. Pero lo que sucede es que los entes de decisión estatal o gubernamental, amparados muchas veces por la falsa premisa de que la educación es fundamentalmente el proceso capacitador profesional, percibiendo al hombre como un agente de producción y olvidando que tiene funciones sociales, culturales, cívicas y familiares, han creado una estructura de acreditación sobre la cual se basa el sistema educativo. Sistema que ya, en repetidas veces, he dicho que llena al estudiante de certificados, títulos, constancias y diplomas, desde muy temprana edad, com parte de una llamada titulocracia o diplomocracia; y que obviamente, les convierte en buscadores de prestigio y les hace perder la perspectiva de que el aprendizaje es permanente y dura a lo largo de la vida.

Pareciera que lo único importante fuera obtener títulos. Y una vez obtenidos, reposar para siempre el esfuerzo realizado... Además es necesario gastar tanta energía para obtener el título, que cuando se posee, como demuestran varios estudios de investigación, la curva de aprendizaje declina. Por ello los sistemas mundiales, en general se contentan con instruir y no con educar; recompensan la soberbia y no la humanidad intelectual —aspecto fundamental de la educación permanente; enfatizan la búsqueda de prestigio individual y no el servicio a la comunidad. Aún en los sistemas escolarizados, nuestros profesionales no son formados para responsabilizarse, ni para estudiar las consecuencias sociales ni ecológicas de sus decisiones, y hoy vivimos bajo la angustia del peligroso desequilibrio ecológico, y con la desilusión de la persistencia del hombre y la miseria de un mundo que se llena de orgullo con las conquistas de la ciencia y la tecnología.

Otras de las justificaciones de la educación permanente radica en el hecho de que las instituciones educativas y los sistemas de enseñanza, acumulan un retraso considerable en la aceptación a los nuevos conocimientos y a los nuevos métodos de aprendizaje. Si el sistema educativo determina una serie de elementos sociales, no es menos ciertos que se encuentra condicionado por las características de la sociedad, ya que tiene que enfrentarse a las múltiples y geométricas evoluciones de la sociedad. Las exigencias que emanan de los cambios de pensamiento, los descubrimientos científicos, las nuevas tecnologías, el desarrollo de sistemas paralelos «educógenos» tales como la televisión y la radio, constiuyen apenas algunos factores en los cuales la institución educativa formal tiene gran dificultad de asimilación. En este sentido, la explosión de conocimientos en que vivimos no es paralela a la enseñanza de dichos conocimientos. El profesional, ya sea de Formación Profesional o Universitario, recibe una instrucción que se convierte, en parte en obsoleta el mismo día de su graduación. De ahí la ingerencia del denominado concepto francés del «reciclaje» profesional para ir poniéndose al día en los avances científicos, tecnológicos y culturales. Es decir, hoy más que nunca debe admitirse que la educación tiene que seguir más allá de la Escuela y la Universidad, y que éstas tienen como misión fundamental no dar solamente información, sino lo que es importante, enseñar a aprender. Inculcar que el aprendizaje no es terminal, y preparar al hombre para que después de dejar el sistema formal de educación siga aprendiendo. Si aceptamos que este papel de la institución educativa formal es, precisamente, genuino y necesario, debe ser reforzado obviamente sin desestimar sus otras funciones formadoras y capacitadoras para así tener el germen de una auténtica resolución educativa en su filosofía y praxis.

Es aquí en donde adquiere la educación, su función permanente. En donde la denominada comunidad educativa se ve influenciada de un medio que tiene el sentido del aprendizaje a lo largo de la vida, capaz de adaptarse al futuro sin destruir para siempre estructuras y valores considerados esenciales para la sobrevivencia del hombre y su cultura. Es, en cierto modo, la función que señalaba el gran pensador «Snow», formar la excesiva carencia de hombres que lleven, que tengan el futuro en sus manos».

En correspondencia con esta línea de pensamiento, y si tuviéramos que aplicarlo a una sociedad democrática en desarrollo y en proceso de cambio, se podrían visualizar varios principios o políticas de educación permanente, como guías esenciales para los pro-

gramas y acciones del proceso educativo de un país o de un conjunto de países. En síntesis podríamos derivar tres políticas fundamentales: la política de educación para la democracia. Entendiendo que esta política tiene su base en el tipo de sociedad democrática opuesta a cualquier tipo de totalitarismo, personalismo o involución en la participación; es decir, preparar al hombre para vivir dentro del ejercicio de la libertad o dentro de la libertad responsable. Y se refiere, a su vez, a que todo miembro de la sociedad debe recibir una formación como ciudadano democrático para una sociedad democrática. Debe tener derecho efectivo a la educación básica, considerara mínima de acuerdo a las leyes del país y, a su vez, gozar de oportunidades reales para continuar su proceso de formación en el sistema educativo post-obligatorio o básico, de acuerdo con sus intereses, actitudes y conocimientos, dando así sentido a la sociedad del aprendizaje permanente.

Recibir, por otra parte, los beneficios que le permitan compensar posibles desventajas de origen social, cultural o económico. Y disponer de posibilidad real de organizarse y participar activamente en las organizaciones de base de sus respectivas comunidades. Con ello, no sólo pretende demostrar la educación a través de la igualdad de oportunidades y de acceso, sino hacer de todo miembro de la sociedad un auténtico demócrata capaz de ejercer libertad. Respetando la libertad de su congénere, no en competencia, sino en colaboración.

Por otra parte, la segunda política sería educación para la innovación. En sistema educativo requiere necesariamente, un impulso profundo en los procesos de cambio tienen que actuar en todas aquellas estructuras del sistema que inciden en el logro de la máxima capacidad de innovación, tanto en los sujetos participantes como en los procesos de gestión. De ahí que el sistema educativo tenga que estar orientado hacia el logro permanente de una vigorosa capacidad de innovación, transformación y creación de la sociedad. Esto es posible lograrlo si se orienta el sistema en tres grandes dimensiones: una de ellas la transformación de la educación de élites en educación de masas. Transformación que implica cambios en los métodos y estructuras, curriculums, actitudes y patrones de prestigio.

La segunda dimensión sería la capacidad para incorporar el proceso educativo, en forma permanente y adecuada, a las condiciones sociales futuras, los avances y descubrimientos relativos a teorías, procesos y tecnologías.

Y la tercera, proporcionar a los miembros de la sociedad un tipo de educación centrada en el sujeto que aprende. Relevante para sus condiciones, necesidades y aspiraciones y para los de la sociedad. Que estimule su capacidad creativa y de generación de ciencia y tecnología.

Esto implica, obviamente, la concepción de un hombre orientado hacia la innovación, aprendiz permanente y capaz de adelantarse al futuro y a las exigencias que emanan de los cambios del pensamiento.

La tercera política que tendría la educación permanente sería la educación para el desarrollo autónomo. El fin fundamental de esta política es orientar el desarrollo hacia el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad. Dentro de este propósito, la orientación del sistema educativo debe estar al servicio del hombre y su medio, de forma tal, que le permita alcanzar, a través de la potencialidad creadora de la sociedad, la posibilidad de actuar eficazmente, sobre su propio destino. Por tanto esta política parte de un principio; de que la educación no sólo atiende una demanda —como es el englobe a la posición desarrollista— sino que, especialmente, la transformación en función de las metas de desarrollo deseables del hombre y de su cultura.

La contribución de la educación en la búsqueda de desarrollo autónomo, se basa en las siguientes premisas:

— Desarrollo del potencial científico y tecnológico del país a través de la creación o potenciación de una estructura científica, tecnológica y administrativa propia. Que permita utilizar adecuadamente los recursos y su producción, incrementar el conocimiento del hombre, y proporcionar orientación y contexto a dicho crecimiento, dentro del contexto económico.

— Formación sólida del capital humano en las áreas prioritarias de necesidad nacional. Entendiendo por áreas prioritarias no sólo las áreas de producción económica, sino las áreas relacionadas con los sistemas de valores de decisión social, política y administrativa y sus correspondiente procesos de transformación.

— Incremento del potencial de conocimiento y de transformación de valores. Que posee el sistema educativo mediante el soporte de los sectores de salud, recreación, nutrición y vivienda, así como también de los sectores de la producción y la gestión

— Fomento, diversificación y desarrollo de las formas auténticas de expresión popular. Que determinan el afianzamiento de la

manifestación cultural, que identifican la nacionalidad y regionalidad.

— Expansión de la educación nacional en el entorno internacional para que se amplíe la capacidad de la sociedad para sobrevivir en interdependencia de culturas y naciones, pero sin pérdida de las señas de identidad.

Estas tres políticas fundamentales convergen en forma doble: por una parte se orientan a los fines de la sociedad deseable y, por otra parte, se convierten en estrategias de la realidad para el cambio. Los tres se concretizan en la vieja aspiración del desarrollo del hombre como ente individual y colectivo.

Por otra parte la educación permanente como proceso formal y no formal, debe ser, por lo tanto fin fundamental de la sociedad, incluyendo en ella a todos los organismos que directa o indirectamente se relacionan con el sistema educativo. Especialmente en el caso de España, de las UU. PP.

Además de la necesidad del Estado de transformar sus orientaciones y responsabilidades educativas, las instituciones de educación deben entender su acción más allá de la escolarización formal, como obligación a su existencia y contribución a la educación permanente del gobierno. He aquí algunos de los programas que las instituciones podrían llevar a cabo.

— Seis programas que, no son todos, sino que son algunos ejemplos de lo que podía ser:

1. Creación de estructuras en educación permanente y continua, con fines coordinadores de las áreas académicas de UU. PP. en conjunción con las otras universidades, optimizando así las facilidades físicas y humanas.

2. Ofrecimiento de programas de «actualización» profesional permanente a los agregados y otros profesionales.

3. Programas de educación liberal para la reflexión y juicio estético. Como ampliación para profesionales de esta área, o como nueva dimensión para profesionales de otras disciplinas que requieren la noción de dominio universal a través del conocimiento de las obras de arte, la imaginación, la literatura y pensamiento.

4. Programas de diferentes niveles para adultos que no han tenido oportunidad de formación básica o de formación universitaria.

5. Programas de contenido social y económico destinados a la interpretación justa de los acontecimientos nacionales e internacionales.

6. Potenciación de la cultura del ocio, orientando éste hacia la creatividad, el goce de la naturaleza, y el crecimiento como persona individual y colectiva. Cuando me refiero al ocio, no me refiero a la otra parte fuera del trabajo. Porque hay trabajos que son auténtico ocio creativo, donde la persona se identifica plenamente con el trabajo y el trabajo no implica esfuerzo sino servicio.

Esta muestra, por sí misma refleja la complejidad de la tarea educativa, tanto en sus contenidos como en sus destinatarios. Ahora, si bien se hace difícil dar solución escolarizada a una pequeña parte de la población, actualmente podríamos imaginarnos lo que sucedería al establecer educación permanente a todos y cada uno de los estratos sociales. Una inspección, por ejemplo, de las estadísticas nos indica las ineptitudes de la población potencial para el año 2.000, los cuales sobrepasarán los 6.000 millones, correspondiendo el 80 % con casi 5.000 millones a los países en proceso de desarrollo. América Latina, por ejemplo, habrá duplicado en sólo veinticinco años su población, alcanzando para fines del siglo 608 millones de aprendices, de los cuales más de un 60 % serán menores de 25 años de edad.

En el fondo, el concepto de abierto, en la educación, fue introducido a través de la experiencia de «Summerhill» de Neill, y de la Open University del Reino Unido a un nivel práctico. Precisamente, el Canciller Lord Crowder, de esa Universidad, en el momento de su creación, la describió como abierta en cuatro aspectos:

- Abierta en cuanto a la población.
- Abierta en cuanto a los lugares.
- Abierta en cuanto a los métodos.
- Abierta en cuanto a las ideas.

Quería establecer el señor Crowder la diferencia con la Universidad convencional presente. Lo que no logró, porque quién puede decirme a mí que una buena Universidad convencional no debería estar también abierta a las ideas, abierta a los lugares y abierta a la población. Aún más, existen definiciones que tratan de establecer diferencias entre educación abierta y educación a distancia. La primera, la educación abierta, la caracterizan por el sentido de «renovación» de restricciones, de exclusivas y privilegios; por la acreditación de la experiencia anterior del estudiante; por la flexibilidad en el manejo de la variante tiempo; y, también, por los cambios sustanciales en las relaciones tradicionales entre alumnos y profesores. Y la educación a distancia, la definen, por otra parte, como una educación «que se entrega»: conjunto de medidas didác-

ticas que permiten prescindir de la asistencia a clases regulares y en la que el individuo se responsabiliza del propio aprendizaje. En el fondo establecen diferencias para dar una distinción filosófica clara, por cuanto la misma definitivamente no existe.

La educación es sólo una, y ésta no se divide en abierta o cerrada, en abierta o a distancia, sino más bien, en función de las estrategias metodológicas de la educación. Por eso, cuando nos referimos a educación a distancia, estamos únicamente diferenciando, —y esto lo señalaba hace tiempo Jaime Sarramona con mucha precisión— estamos, repito, diferenciando la estrategia que nos separa de la educación presencial. Entre ambas modalidades, partimos del concepto de educación. Una es educación a distancia, la otra es educación presencial. Hay un elemento común que es la educación. Ahora bien, cada una de estas dos formas, busca educación a través de vías metodológicas diferentes. Y es en este punto en donde las instituciones a distancia no han logrado, hasta el momento, alcanzar una educación genuina, sin que esto quiera decir que las Universidades presenciales sí lo hayan logrado. Lo que sucede es que existe una ventaja intrínseca de la educación a distancia, que es la socialización académica.

Básicamente, los programas a distancia existentes no han prestado atención a la formación integral del sujeto individual y colectivo. Son estructuras de instrucción o entrenamiento a distancia que enfatizan dimensiones cognoscitivas individuales altamente eficaces en adquisición de conocimientos y capacidades, muchas veces, pero carentes de la dimensión afectiva necesaria para la interacción de experiencias y su aplicación en el contexto social. El estudiante aparece como un simple receptor y asimilador de información carente de las vivencias del otro estudiante de la educación convencional, donde este sistema institucional, es casi más importante para la formación del hombre que la simple estrategia de entrenamiento. El aprendizaje integral no sólo ocurre en el aula o a través de los libros de texto, sino en ese ecosistema físico y vivencial que se extiende desde los pasillos, la biblioteca, las actividades socio-recreativas, etc., hasta el diálogo con los profesores, el intercambio de experiencias con sus compañeros, o, en fin en los reclamos pacíficos o inclusive violentos de los estudiantes.

Estas y otras experiencias externas forman parte de una «Gestalt» informativa en cualquier etapa evolutiva del hombre. Con esta limitación formativa en cualquier etapa evolutiva del hombre. Con esta limitación formativa de la educación a distancia no estamos —¡ojo!— señalando la imposibilidad de que este sistema logre

la educación genuina, no de que la educación presencial sea superior a ella. De hecho, la educación, en general, está en una gran crisis. A nivel superior, por ejemplo, la Universidad presencial desperdicia la socialización académica intrínseca a su naturaleza, y hoy, más que nunca, se observa un papel de centro de entrenamiento masificador más que de formación. La Universidad, sea convencional o no, debería rescatar el proceso formativo del hombre como ser inteligente, sin menoscabo de la acción que ejerce el medio social que le rodea. Es decir, reconocer que la Universidad convencional está en crisis, supone no sólo demorar dicho sistema, sino crear otros programas por modalidades no convencionales que logren en forma cooperativa ayudar a la formación del hombre. Si la Universidad a distancia, por ejemplo, aspira a convertirse en una Universidad genuina, debe transformarse en una institución que, a través de la convivencia sistematizada integre lo cognoscitivo con lo afectivo. La información con la formación, la aplicación con la ética, logrando así un hombre educado y no entrenado.

Mayor gravedad se patentiza al observar la tasa de alfabetización, ya que en el año 2000 —es decir, dentro de apenas diecisiete años— el mundo contará con mil millones de analfabetos, logrando así que un cuarto de la población de los países pobres, y un sexto de la población mundial, queden sin acceso al más elemental aprendizaje formal, como son la lectura y la escritura. Este es el gran reto de la educación permanente: ¿cómo extender la educación a lo largo de la vida del hombre?, si apenas hoy podemos cubrir diecisiete años de esa vida y a sólo una parte minoritaria de la sociedad.

No creo que exista duda de la necesidad de la educación permanente, sino en su aplicabilidad ante las múltiples responsabilidades de la sociedad. Quizás, parte de la respuesta está en la transformación de las metodologías de enseñanza, o, más bien, en las estrategias y tecnologías educativas. Un buen número de métodos no convencionales han surgido, en los últimos años, como producto de la investigación educativa, de la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, y de permitir ampliar su acceso a ella. Sólo me referiré a uno de ellos, que por sus características modifica, sustancialmente, los procesos y estructuras educativas: educación a distancia. También denominada, erróneamente, educación abierta.

Esta modalidad educativa comenzó como parte de los programas de las Universidades convencionales existentes, y en la educación de adultos, de los Ministerios de Educación y organizaciones internacionales de muchos países. Ya, hace un momento, se daba

con mucha precisión el conjunto de Universidades a distancia que existen. El concepto —diríamos— moderno o contemporáneo se debe a la creación de la Open University —o Universidad Abierta del Reino Unido—, que muestra un punto de partida diferente, y que influyó en la fundación de instituciones universitarias orientadas únicamente a utilizar estrategias metodológicas diferentes a las presenciales. Sin embargo, toda esta proliferación de Universidades —a la que se hacía referencia hoy por ejemplo— no garantiza, todavía, la diseminación de la experiencia, ya que dieron factores de organización, desarrollo y metodología que deben ser examinados y transformados radicalmente.

Señalábamos anteriormente el error que a nuestro juicio implicaba etiquetar, y cuando dije educación a distancia, de etiquetarla también como educación abierta, puesto que tanto las instituciones a distancia como las de carácter presencial o contiguo son abiertas y, si no lo son, deberían serlo. La educación abierta constituye la génesis y razón de ser de la educación, ya que es inadecuado oponer el término abierto a cerrado, pues —imagínense ustedes— sería prácticamente imposible entender un tipo de educación cerrada que, obviamente, contrastaría con cualquier definición etimológica o no etimológica de educación.

Para Benjamín Bloom, la dimensión afectiva se refleja en el compromiso del sujeto ante los valores y la organización y jerarquización de los mismos. No existe, necesariamente, una relación directa entre el dominio cognoscitivo y el afectivo; es decir, la evidencia demuestra que los conductos o comportamientos afectivos se desarrollan solamente cuando los estudiantes tienen la oportunidad de participar en experiencias que han sido destinadas a tal fin, al igual que en el caso de los compartimientos cognoscitivos. Un centro que existió, aquí en España, el Centro Nacional de Tecnología Educativa, en 1974 destacaba este hecho señalando que las instituciones educativas enseñan esencialmente unos instrumentos de trabajo teóricos y prácticos, que sirven únicamente para adiestrar al individuo a unas tareas mecánicas, o para capacitarlo en un puesto de trabajo concreto, olvidándose que la misión institucional no es esta, sino dar una formación más integral sobre el comportamiento de la sociedad, organización o empresa que permite al sujeto lograr una integración del aprendizaje profesional de la vida.

Es así, entonces, que la Universidad a distancia contemporánea limita su papel de enseñanza a transmitir una serie de informaciones o conocimientos, y a evaluar, o quizás medir —no evaluar—

si dichos conocimientos han sido adquiridos por el sujeto. El valor cognoscitivo de las estrategias y materiales de instrucción cuando éstos han sido diseñados, es indistricutable. Pero, si entendemos que el aprendizaje global no sólo no es individual, sino social y cultural, existe definitivamente un vacío formativo de carácter afectivo, e inclusive, cognoscitivo. Por ello, la educación a distancia debe enfatizar el componente formativo y creador de la educación, sin que esto implique dejar el componente instructivo: simplemente es atacar ambas variables. En la mayoría de los programas a distancia, al buscar uniformidad en contenidos y metodologías se descuida, a veces o la vez, se elimina la capacidad de participación de la comunidad educativa en el aprendizaje. El sujeto se convierte en un simple receptor de información —más o menos sistematizada— aislado y con una relación vertical y dependiente del material instruccional. Pero el aprendizaje global, requiere un proceso de participación, como un derecho connatural al hombre, y generado de su capacidad de transformador y recreador. De acuerdo con Pablo Freire, el diálogo, como uno de los elementos de la participación, no consiste en que el educador reconstruya todos los pasos dados del saber científico, sino que, lo que se pretende es la problematización del propio conocimiento en su relación con la realidad, en la cual se genera y sobre la cual incide, para comprenderla, explicarla y transformarla. Es preciso que discuta el significado de un hallazgo científico, la dimensión histórica y futura del saber, sin inserción en el tiempo, su instrumentalización. El mejor alumno de física —nos dice Pablo Freire— no es el que mejor conoció y memorizó las fórmulas, sino el que percibió su razón. El mejor alumno de filosofía —podríamos decir nosotros— no es el que diserta sobre Platón, Aristóteles, Rusell o Hegel, sino el que piensa críticamente sobre todos ellos, y corre con el riesgo de pensar.

Esta participación o educación dialogante fue característica de la educación individualizada de otros siglos. No es nada nuevo: Platón, en sus diálogos, dejó patente su validez. He ahí el reto de la educación a distancia: convertir la educación masificada en una educación dialogante, formativa, capaz de pensar en utopías y modificadora del curso de la historia.

A su vez, señalábamos en un estudio reciente —de hace dos años—, aquellos programas que, unidos a los materiales de instrucción podían herrarbar la institución a distancia, a una fusión cognoscitivo-afectiva del proceso de aprendizaje. He hecho una crítica; voy a dar algunas soluciones, no todas. Estas son:

— *Círculos de estudios*. Se refiere a grupos de estudiantes que analizan y discuten entre ellos el material de instrucción, material que debe tener las actividades grupales. Estos círculos pueden ser disciplinarios o interdisciplinarios. La evaluación de la actividad podrá llevarse a cabo mediante informes sucintos del grupo. Cuando me refiero a círculos de estudio, o a cualquiera de estas actividades, no me refiero a actividades optativas, sino actividades que, dentro del diseño curricular, son requisito indispensable para el proceso formativo de todos los estudiantes que participan.

— *Tutorías académicas grupales*. Se orienta a grupos promedio de cincuenta estudiantes, quienes durante un intervalo de tiempo al mes o a la semana, dependiendo de las facilidades, intercambian ideas referidas a su material de instrucción con el tutor. Esta actividad permite ampliar el espectro cognoscitivo, ya que existirán un gran número de actitudes comunes, que al ser solventadas de una sola vez, a través de una pregunta, favorecen la potenciación de otras inquietudes particulares, que presentadas en grupo adquieran una validez colectiva.

Además se contribuye así, se da una orientación adecuada a estas tutorías, a la participación responsable, tan carente en las Universidades a distancia.

— *Grupos didácticos*. Esta denominación implica actividades instruccionales de pequeños grupos distribuidos por lugar de residencia, trabajo, etc., que contenga acciones de cooperación, es decir, los objetivos instruccionales deben incluir, en determinadas partes, tareas comunes para ayudarse mutuamente a aprender y donde no puedan prescindirse unos de otros. A su vez, estos grupos pueden constituirse para presentar estudios entre ellos o con otros grupos didácticos. Este tipo de grupos ya han sido probado en Suecia —como ustedes conocen en programa de enseñanza por correspondencia, con un éxito tal que para 1978 existían más de 180.000 grupos con 1.800.000 participantes, que cubrían, aproximadamente, 4.837.500 horas de trabajo.

La cuarta actividad son *actividades socioculturales*. Este programa debe ser obligatorio dentro del curriculum, ya sea en forma extracurricular o co-curricular. Puede ser una combinación de módulos temporales sobre un compuesto de actividades lectivas entre las cuales el estudiante selecciona. Puede ir desde actividades deportivas hasta actividades intelectuales diversas, siempre y cuando conlleven acciones grupales tendentes a generar interacción social con otros estudiantes y actitudes cooperativas. En este sentido

la institución deberá promover estudios que permitan identificar los intereses de los estudiantes.

Y cinco *actividades de pertenencia*. Estas son acciones institucionales tendentes a identificar al estudiante con la Universidad para aumentar el sentido de pertenencia. Los medios de comunicación de que dispone la Universidad pueden ser de vital importancia para la formación y modificación de actitudes en este sentido. Este tipo de actividades potencia el intercambio de experiencias, y dan a los programas a distancia el componente vivencial del que hoy carecen.

En un libro que publiqué, hace ya algunos cuantos años, sobre tendencias de la educación superior a distancia, presento precisamente, un capítulo dedicado a los procesos, métodos y técnicas de esta modalidad, concluyendo en la necesidad de utilizarlos todos como sistema de multimedios aún cuando el medio maestro se ha descrito.

A su vez, la máxima diferencia que existe entre la educación presencial, o contigua, y la distancia, radica fundamentalmente en los procesos: la organización, estructura, personal académico, técnico, administrativo, estudiantes, diseño curricular e institucional, evaluación del rendimiento recursos físicos para el aprendizaje y costos e inversiones, son precisamente los aspectos en que pueden existir ciertas diferencias. Pero, especialmente, el área de organización y administración de un programa a distancia, que rompe, o por lo menos debe romper, con los esquemas de la Universidad convencional y asemejarse a una organización de carácter industrial. El sistema de educación superior, lamentablemente en la mayoría de los países, tiene la misma estructura que las Universidades convencionales: un rector, vicerrectores, catedráticos, etc., cuando, inclusive, el mismo concepto de cátedra interfiere enormemente con el concepto de «facilitador» del proceso de enseñanza y aprendizaje. O, en otros casos, pese al ajustarse a sistemas de educación superior con leyes de autonomía, como es el caso de Venezuela, pues la misma estructura orgánica de la Universidad corresponde exactamente a lo que sería la Universidad Central, la Universidad de Oriente, o cualquier otra Universidad convencional de este país. Un sistema a distancia, sea a nivel de educación superior, sea al nivel del proceso mismo de la Universidad Popular, sea a nivel de cualquier proceso, debe tener básicamente, cuatro subsistencias a las que voy a rereferirme.

1. El sistema de investigación, que es todo aquello que sirve para precisamente dar ingreso y soporte científico de valores, acti-

tudes, estilos de aprendizaje, población, etc., para que se pueda hacer un diseño adecuado en función al estudiante.

2. El sistema de diseño, que se nutre, precisamente, de ser un sistema de investigación.

3. El subsistema de producción, que se concatena con el sistema de diseño, que trabaja perfectamente sincronizado, y que debe tener en el diseño una orientación ya definida previamente, porque no es lo mismo la presentación de un libro a un niño que a un adulto, que a un joven, que a una persona ciega... Habrá que utilizar diferentes métodos.

Y después viene, finalmente, el subsistema de distribución, que es aquel que ejecuta el proceso de enseñanza-aprendizaje conjuntamente con los estudiantes. Cuando digo subsistema de distribución, no solamente me refiero al hecho de distribuir material, o al hecho de distribuir instrucción, sino estar seguro de que la instrucción llegó en el momento preciso, e inclusive, que fue recibido en forma precisa por el estudiante, tal y como fue planteada por el diseño. Porque puede ser que se diseñe una cosa para un estudiante que no existe, o que es muy diferente para el cual fue diseñado. Entonces, realmente, el subsistema de distribución es un sistema de enseñanza-aprendizaje. Pero, en realidad, estos cuatro subsistemas, convergen los cuatro al proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo único protagonista no es el profesor, sino el estudiante.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje no conforma un subsistema como día— sino que es la agrupación de todos los subsistemas que ocurren en un aprendizaje, que ocurre en el individuo, solamente en el individuo, ya sea dentro de un contexto cultural, de un contexto social, o de ambos. Los materiales de aprendizaje, centros regionales o locales, asociaciones, laboratorios, talleres, centros o círculos de estudio, son parte del sistema de distribución de la enseñanza, y únicamente, constituyen vehículos, medios o estímulos para que se produzca el estudiante. Como se puede observar, en esta breve referencia que he hecho sobre la educación a distancia, esto nos demuestra que si se logra una auténtica integración de lo formativo e instructivo, estamos frente a una modalidad que puede transformar todos los patrones de educación en el futuro. Es decir, el problema de la calidad puede ser resuelto unido al problema de la cantidad. De ahí, que consideremos que la estrategia a distancia es una de las respuestas más interesantes y seguras para la implementación de la educación permanente para la democratización de la educación sustancial de los costes educativos.

Haciendo un poco de adivino, creo que el aprendizaje del siglo XXI —si el mundo logra escapar a un holocausto nuclear— exigirá del sistema una mayor participación. La generación de tecnologías hará que las formas de adquirir información sean cada vez más fáciles, asequibles de ocio creativo, y convirtiendo a la educación en un sistema cada vez menos jerárquico y más permanente a lo largo de la vida del hombre. El sistema educativo recobrará su auténtica misión que es la de servir al hombre. Ayudándole en su formación, en el aprendizaje de destrezas cognoscitivas, en la capacidad de reflexión, en el desarrollo de una conciencia crítica de la realidad, en la actitud cooperativa con sus iguales.

La información, que es lo que actualmente se hace en todos nuestros sistemas educativos dejará de ser prioridad en ese sistema, pues la misma podrá ser adquirida a través de otros medios institucionales o informales. La información y la formación trabajarán conjuntamente, y no una a expensas de la otra. El mundo no será de los especialistas, sino de aquellos que integren la especialidad con la generalidad. Capaces de entender la educación orgánica, que no es sino lograr el equilibrio, sin retardar el crecimiento, y promover el crecimiento sin comprometer el equilibrio.

Así lo señala Munford, cuando en un trabajo sobre la realización del hombre nos dice «nosotros hemos creado un orden industrial, estrechamente vinculado con el automatismo, donde la debilidad mental, congénita o adquirida, es necesaria para la dócil productividad de las fábricas, y donde una neurosis difundida es el regalo último de la vida insípida que resulta en último extremo». Nuestra vida está siempre gobernada por especialistas que saben muy poco de lo que ocurre fuera de su campo para comprender, suficientemente, lo que ocurre dentro. Hombres sin equilibrio, que de sus métodos han hecho suerte de locura. Nuestra vida, como la medicina, se ha resentido por el destronamiento del médico general, capaz de vigilante selección, de valoración y de acción en relación, al mismo tiempo con la salud del organismo y de comunidad en su conjunto. No sería tiempo ya de preguntarnos: ¿Qué es lo que constituye por dentro un ser humano y con qué modificaciones en nuestra perspectiva lograremos crearlo?

Señalábamos, ya para terminar, al comienzo de esta presentación, que la educación debe sobrepasar los límites de la mancomunidad, etnicidad o cultura, como parte del conjunto interdependiente de naciones, en el que el hombre está inmerso.

Es ya imposible sobrevivir sin la justa comprensión del mundo que nos rodea. El desarrollo tecnológico de las comunicaciones, el

comercio internacional, la búsqueda de la paz, el intercambio científico y tecnológico son apenas algunos de los indicadores de la reducción de la territorialidad sin menoscabo de la soberanía. Es más, si se trata de lograr algún tipo de colaboración interuniversitaria, a nivel Iberoamericano la educación a distancia es un comienzo muy pragmático. Pues al existir programas de esta naturaleza, entre varias instituciones de diferentes países, se puede lograr una formación común, una formación diversificada según las características culturales propias, y una formación intercultural para entendernos y reducir, todavía, el etnocentrismo que nos separa. Y señalo la educación a distancia como instrumento de cooperación efectivo porque, en ella, el espacio, el tiempo y la rigidez no son obstáculos, sino que constituyen parte de su existencia y esencia. Es posible entonces que la educación a distancia pueda convertirse, en un futuro cercano, en uno de los elementos esenciales para el inicio de la integración iberoamericana.

Dentro de esta línea de pensamiento convendría referirse, a modo de conclusión, a la justificación de expandir la educación nacional en el entorno de la regionalidad, multinacional y en la globalidad internacional. Ahondando en el terreno, todas las sociedades tienen una dinámica, que se deriva de las condiciones propias de la vida de los hombres que la forman, y de los objetivos señalados para su desarrollo por sus líderes. Pero existe una serie de objetivos, no previstos, de carácter supranacional, que son inherentes, a las peculiaridades de los seres que forman la sociedad de naciones. Los objetivos reseñados o previstos pueden ser manipulados en los planes de desarrollo nacional, pero los supranacionales son el resultado de las combinaciones sociales e internacionales, y también determinan la historia proyectiva de una sociedad en particular. Por lo tanto el carácter histórico de un país proviene tanto de sí mismo como de los países que, irremediablemente lo interaccionan. Este carácter histórico es producto de la evolución nacional e internacional. Los momentos sucesivos de esta evolución se fundan en el cambio mismo. El mundo en proceso de cambio es extraordinario e inusitado, justamente por su fugacidad.

Est período que vivimos, es un período de cambio permanente que afecta a todo el contexto social mundial, ya sea en mayor o en menor grado. Este proceso constante de cambio genera inseguridad en el hombre. Ya que hay algo que se va, algo que se acaba no sin cierta grandeza, y algo que nace o, más bien, irrumpe arrebatador pujante —algo que los poetas románticos definen como la «Rimi-

niscencia de un ocaso que coincide con los arreboles de una Aurora».

Pero se debe resaltar la inseguridad que genera el cambio no siempre constituye una crisis. El cambio que engendra una crisis es el que elimina un sistema de valores e introduce otro nuevo. Como señaló Ortega y Gasset, contratando las tesis de Spengler que preconiza la decadencia de la cultura occidental: «El cambio es la ley misma de la evolución», mientras la crisis es la ruptura. En definitiva la crisis se produce por no estar preparados para el cambio». Por lo demás, el cambio es algo inherente a todo el conjunto de culturas. Cualquier evolución importante en una cultura inmediata afecta al resto. De ahí que la educación internacional no sea un lujo suntuoso, sino una necesidad apremiante de reducir las brechas nacionalistas. Es fundamental que el sistema educativo, formal y no formal, amplíe, a todos los niveles, el conocimiento del mundo. La Geografía, la Historia, la Antropología, la Economía, la Sociología, la Tecnología, en su contexto intercultural y multi-nacional, deben reforzar la legitimidad de las diferencias culturales y sociales, como símbolo de variedad y no de superioridad o inferioridad.

El hombre del futuro debe estar en capacidad de ejercer libertad, como decía antes, respetando la libertad de su congénere. Este hombre debe estar preparado para el cambio, y aún para la eventual crisis producto de la transición. Las formas no convencionales de enseñanza en el contexto de la educación permanente pueden ser la mejor garantía de la preparación del hombre hacia la mejor comprensión de un mundo que se gesta y de una humanidad que se diseña. Actualmente, vivimos en un mundo de cambio tan radical que podemos, con todo derecho, hablar de crisis. La era atómica desplazó a la industria, y ya ha dado sus primeros pasos. Creo que si insistimos sólo en una educación nacional etnocéntrica, o pasamos a una situación de dependencia por ser inferiores, o desaparecemos por la fragmentación.

«Debe replantearse la educación, no simplemente como preparación para la madurez..., sino como un crecimiento constante y una permanente iluminación de la vida... La verdadera educación se obtiene después de abandonar el colegio, y no hay motivo que obligue a interrumpirla antes de la muerte».

Jhon Dewey. *Democracia y educación*.

Tradicionalmente la organización de la enseñanza se ha basado en el presupuesto de que la vida se divide en dos etapas diametralmente opuestas.

Por un lado, existía un período de instrucción totalmente apartado del trabajo remunerado, y que correspondía a los estadios de niñez, adolescencia e incluso juventud; y, por otro, una etapa caracterizada por el trabajo productivo, en donde la instrucción no tenía cabida alguna.

Ambos períodos de *instrucción* y de *trabajo productivo*, estaban diferenciados en cuanto a su extensión en el tiempo según las estructuras sociales y profesionales de cada época.

Resulta obvio que este esquema obedece a épocas de estabilidad social y cultural.

En la actualidad estos presupuestos son difíciles de mantener, dado que si algo caracteriza a la actual sociedad son los vertiginosos cambios que están acaeciendo en todos los órdenes de la vida: social, político, económico, tecnológico... etc. Cambios que han obligado en algunos momentos a una mayor extensión en el tiempo de la etapa instructiva, pero que en la actualidad orientan a la complementación de la enseñanza formal con formas apropiadas de una enseñanza de continuidad —educación permanente— en el curso de la vida de la persona.

En este contexto nace la Universidad Popular de Zaragoza, en un intento de acercar la cultura a la población adulta desde planteamientos educativos y tomando como base institucional el municipio.

Javier Peiro Esteban

Su meta es contribuir al desarrollo de la democracia cultural que haga realidad la participación de todos los ciudadanos en la vida social. Para ello, la Universidad Popular creará y potenciará procesos de motivación, capacitación y producción cultural.

Nada mejor para empezar la andadura de esta nueva institución educativa, que la celebración de estas I Jornadas de Educación de Adultos, donde prestigiosos estudiosos se han brindado a fijar el marco de referencia pedagógico de la educación de adultos, tanto en su vertiente formal como no formal.

Esperamos que sirvan como el primer jalón fijado por esta U. P. en el intento de realizar una labor instructiva dirigida a los formadores de adultos, y que todos los años nos demos cita en nuestra ciudad para profundizar en el terreno de la educación de adultos.

JAVIER PEIRO ESTEBAN

Director de la U. P. de Zaragoza

CONCLUSIONES DE LAS JORNADAS DE EDUCACION DE ADULTOS

Concluidas las I Jornadas de Educación de Adultos, organizadas por el Ayuntamiento a través de la incipiente Universidad Popular y con vistas al propio funcionamiento de esta institución, las conclusiones obtenidas en este cambio de impresiones, primordialmente de carácter nacional pero también con amplio reflejo internacional, puesto que participaron dieciocho países hispanoamericanos, quedaron establecidas de la siguiente manera:



- Proclamar el sentido totalizador y universal de la educación permanente, tanto en contenido y metodología, como referido a la edad.
- Demandar a la autoridad competente la promulgación de la ley de adultos.
- Impulsar la necesidad de estudiar sistemas organizativos más concordes con los no formales de educación.
- Declarar que las Universidades Populares, y la de Zaragoza como miembro de la Federación, aceptan el sentido permanente de la educación, usan modelos formales y no formales y adoptan uno y otro, según el doble principio de interés-necesidad y de experiencia de los participantes adultos.
- Estudiar técnicas de aplicación del principio de interdisciplinariedad a la resolución de problemas en la educación de adultos.



I Jornadas de Educación de Adultos. (Modelos formales y no formales)

- Incorporar, como un programa permanente a las instituciones de educación de adultos, el estudio y uso crítico de los medios tecnológicos de información.
- Considerar que los títulos académicos de cualquier nivel son requisitos propios de las instituciones convencionales y formales pero no necesarios, ni siquiera aconsejables, en la educación de adultos, salvo en necesidades individuales o de grupo.
- Elaborar un medio de comunicación escrito y periódico de intercambio y programación de experiencias, teorías y logros de la educación permanente de adultos.

I N D I C E

	<u>Págs.</u>
<i>Prólogo</i> (Sebastián López)	5
<i>Elogio a Santiago Hernández Ruiz</i> (Eloy Fernández Clemente)	7
<i>Del pasado al futuro de la educación permanente</i> (Adalberto Ferrández Arenaz)	15
<i>Educación de adultos por metodología no formal</i> (Jaime Sarramona López)	31
<i>La promoción participativa como objetivo básico de las Universidades Populares</i> (Juan M. Puente Martínez)	43
<i>Panorama general de la educación de adultos en el mundo de hoy</i> (Antonio Monclús Estella)	55
<i>Alfabetización y otras formas de la educación de adultos</i> (Carlos E. Paldao)	73
<i>Comparación de diversas instituciones en la educación de adultos</i> (Víctor Montero Espinoza)	99
<i>Educación permanente y educación internacional</i> (Miguel A. Escotet)	121
<i>I Jornadas de Educación de Adultos</i> (Javier Peiro Esteban) ...	141
<i>Conclusiones</i>	143

THE HISTORY OF

THE
CITY OF
NEW-YORK
FROM
ITS FIRST SETTLEMENT
TO THE PRESENT TIME
BY
JOHN B. HEATON

NEW-YORK: PUBLISHED BY G. B. HEATON, 1853.

THE
CITY OF
NEW-YORK
FROM
ITS FIRST SETTLEMENT
TO THE PRESENT TIME
BY
JOHN B. HEATON

NEW-YORK: PUBLISHED BY G. B. HEATON, 1853.