

Educación básica para adultos: análisis de la situación actual y apuntes para su redefinición

Una perspectiva latinoamericana
a partir del caso de México*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVI, núms. 3-4, pp. 91-135

Daniel Schugurensky L.**

*Si el problema es de redefinición,
deben preguntarse dos cosas:
quién decide y con qué criterios
decide.*

Gabriel Cámara

I. INTRODUCCIÓN

En la última década y media los sistemas de Educación Básica para Adultos (EBA) de América Latina están sufriendo una de las más fuertes crisis de su historia. Pese a tener a su favor el hecho de ofrecer conocimientos y habilidades elementales requeridas por muchos adultos (fundamentalmente lectoescritura y cálculo) y de monopolizar la certificación con fines laborales o propedéuticos, la EBA no logra aún captar sino a una mínima parte de su demanda potencial.

Como hipótesis, se sugiere que a las razones tradicionales de la escasa concurrencia de los adultos (falta de tiempo, percepción de la escuela como un espacio exclusivo para niños, autodesvalorización, etc.) parecerían sumarse dos nuevas razones. La primera podría ser el surgimiento de otras modalidades de Educación de Adultos (EA) vincu-

* Este trabajo es una versión modificada de la ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre la Situación Actual, Experiencias Innovadoras y Prospectiva de la Educación Básica para Adultos, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., septiembre, 1986.

** Investigador del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), México.

ladas, en forma más estrecha, a sus necesidades y desarrolladas con estilos más participativos, que incluyen el aprendizaje de conocimientos básicos en contextos más amplios y que evitan la memorización de datos poco relevantes para la vida del sujeto. En este sentido, la EBA estaría quedándose rezagada en el terreno teórico, metodológico y práctico ante la presencia de otras alternativas. La segunda se puede plantear en términos de que, ante el creciente desempleo de los egresados de niveles superiores, los adultos confían cada vez menos en la educación escolarizada como canal privilegiado de movilidad social ascendente.

Estas y otras razones indicarían —y al parecer existe consenso en ello— que la EBA debe redefinirse en muchos aspectos. En el caso de México, tanto la Ley Federal de Educación (Art. 47) como la Ley Nacional de Educación para Adultos (Cap. II) no sólo contemplan sino que también estimulan la realización de las reformulaciones que se consideran necesarias.

El presente documento (síntesis de un trabajo más extenso) aborda la problemática de esta redefinición, y está estructurado en tres partes. La primera intenta formular un marco de referencia desde una perspectiva histórica y sociopolítica. En la segunda se presenta un diagnóstico general de la situación de la EBA, analizando algunas características que limitan el cumplimiento de sus objetivos explícitos. Finalmente se describen los nuevos planteamientos de la educación de adultos, a partir de las conclusiones de algunas experiencias innovadoras o “anticipatorias” que arrojan luz sobre lo que podría ser la EBA del futuro. Con base en estas tendencias se proponen una serie de estrategias para la redefinición, y se señalan posibles obstáculos en el campo técnico, normativo y político.

México ha sido tradicionalmente pródigo en ejemplos pioneros, como las Misiones Culturales, la Escuela Racionalista o el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). El rediseño del servicio de educación básica para adultos que opera actualmente con vistas a su mayor eficiencia y relevancia proporcionará sin duda un beneficio a los sectores populares y constituirá un valioso aporte al mejoramiento de los programas educativos de otros países de la Región.

Estas páginas, escritas con el ánimo de contribuir a esta empresa, fueron enriquecidas con los atinados comentarios de los doctores Pablo Latapí y Leonel Zúñiga, a quienes agradezco su deferencia.

II. LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA ADULTOS. MARCO DE REFERENCIA

En términos generales, la educación básica se concibe como el mínimo educativo que sería deseable garantizar a toda la población para que se incorpore a la vida activa de la nación. En el caso de México, este mínimo tiene una extensión de siete años (uno de preescolar y seis de primaria) y se conoce como educación elemental; actualmente, en el contexto de la revolución educativa, está en fase de consulta su relevancia a diez años, abarcando preescolar, primaria y secundaria, o bien su equivalente en alfabetización, primaria y secundaria para adultos.

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

En este sentido, las corrientes reproducionistas conciben al sistema educativo como un aparato ideológico de Estado (AIE) que cumple con una doble función: a) ideológica, en tanto legitimación del orden social vigente; b) económica, como reproducción de la fuerza de trabajo necesaria al sistema, que brinda diferentes calificaciones y facilidad de adaptación a reglas burocráticas y jerárquicas. En el coloquio celebrado en el Vivero Alto de la UNAM (INEA, 1985), se concluyó que la EBA no responde a las necesidades concretas de las comunidades y que, en cambio, “responde de múltiples maneras a los intereses de los sectores dominantes de la sociedad” (p. 1 de las Conclusiones).

Otras corrientes críticas siguen atribuyendo al sistema educativo esa doble función, pero además le adjudican una cierta autonomía por la cual la educación, aunada a otros procesos históricos, puede contribuir a la transformación social. El sistema educativo se convierte así en un espacio más de enfrentamiento, resolución de contradicciones sociales, y la definición del mínimo ya aludido se inscribiría entonces en este conflicto.

Desde esta perspectiva resulta conveniente analizar la evolución del concepto “educación básica para adultos” porque refleja esta problemática.

Después de la Segunda Guerra Mundial comienzan los esfuerzos sistemáticos en este campo y ello ocurre por dos razones: a) la existencia de un contexto internacional marcado por la necesidad de la metrópoli de asegurarse el suministro de materias primas (principalmente alimentos) y de acelerar el desarrollo económico de la región para

incorporarla a la división internacional del trabajo; b) un contexto nacional imbuido de concepciones desarrollistas que depositaban toda su confianza en la educación como panacea para la solución de los males sociales, en el sentido de que el aumento en los niveles de escolaridad genera automáticamente un aumento en el nivel económico.

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

La definición en boga en esos tiempos (Cámara, 1982:65, citando a Mblynyi, Auger y Edagama) era la siguiente:

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

Poco a poco la definición del mínimo básico ha ido evolucionando hacia conceptos cada vez más ambiciosos. Con el auge de la educación funcional se planteaba que la educación básica no sólo debía capacitar en las destrezas culturales mínimas sino también preparar para el estudio posterior, el trabajo y la vida cívica.

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

Capacitar al hombre y a la mujer para comprender y superar los problemas psicológicos, sociológicos y económicos en un mundo en constante renovación, de manera que puedan participar en la construcción del mismo de una manera responsable y creadora (Seminario de Buenos Aires, 1980).

En una reunión celebrada en Nairobi, la UNESCO se refirió a las finalidades y estrategias de la EBA. Se habló entonces de la comprensión

crítica de los problemas del mundo contemporáneo, de la aptitud para participar activamente en el progreso de la sociedad y del mejoramiento de las relaciones del hombre con su medio físico y cultural. También se mencionó la necesidad de aprovechar en forma creadora el tiempo libre, así como de estimular la capacidad y el pleno desarrollo del sujeto. No es difícil observar en este discurso gran parte de la prédica de la educación permanente.

En cuanto a las corrientes conocidas como “educación liberadora” y “educación popular” poco puede decirse sobre su propuesta de EBA. En realidad no abundan declaraciones explícitas y concretas en torno a este tema, sino más bien críticas globales y señalamientos generales que no se traducen fácilmente en estrategias operativas. Sin embargo, como se verá más adelante, aunque estos grupos han preferido concentrarse durante muchos años en otras modalidades menos formales de la educación de adultos, en los últimos tiempos se percibe su creciente interés por incorporar la educación básica a su trabajo y por participar en una reformulación curricular de la misma. También se observó, simultáneamente, que algunos grupos relativamente importantes del sector gubernamental conciben e intentan aplicar estrategias educativas diferentes de las actuales.¹

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

Desde el punto de vista operativo, no existe una definición unívoca de EBA. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP), que instru-

¹ En el momento de escribirse estas páginas, la Dirección de Educación Básica para Adultos del INEA comenzaba a operar en forma experimental un nuevo modelo curricular de EBA en tres entidades federativas.

menta su tarea por medio de los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) creados en 1965, abarca los niveles de alfabetización, primaria y secundaria. En el INEA, que trabaja con círculos de estudio y con estudiantes libres, el programa de alfabetización es implantado en forma independiente por otra dirección.

Finalmente para terminar de esbozar un sintético marco de referencia, quisiéramos formular una pregunta que a primera vista pudiera parecer ociosa pero tiene múltiples aristas: ¿es correcto hablar de una educación "básica" para adultos? En el caso de los niños se puede aceptar que es "básica" en cuanto brinda las bases para posteriormente incorporarse activamente a la vida social, pero en el caso de los adultos que ya están incorporados a la misma ¿es posible considerar que carecen de "bases" para desempeñarse socialmente? Y si así fuera ¿cómo se las ingenian para sobrevivir sin ellas?, ¿se puede afirmar categóricamente que cuatro materias o áreas constituyen la "base" de la vida educativa de un adulto?

Este no es un problema estrictamente terminológico sino también conceptual, y se irá elucidando a lo largo de este trabajo.

III. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA EBA QUE LIMITAN EL CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS EXPLÍCITOS

Los bajos índices de atracción y de retención constituyen dos rasgos característicos de casi todos los sistemas de EBA de América Latina.²

Se calcula que en México había en 1980 aproximadamente 6 millones de analfabetos, 13 millones de adultos que no concluyeron la primaria y 7 millones que no terminaron la secundaria. Esto quiere decir que 26 millones de adultos (72.24% de la población mayor de quince años) son demandantes de los servicios de EBA (SEP, 1980), aunque algunos autores (Muñoz Izquierdo, 1984) hablan de 28.5 millones. Sin embargo, la atención brindada todavía no corresponde a esa demanda. Basta mencionar que entre 1976 y 1983 se incorporaron a la EBA 171 550 adultos en primaria y 398 057 en secundaria, y ese bajo índice de atracción (2.29%) se complementa con un alto índice de deserción (61%) y una escasa eficiencia terminal; en ese mismo lapso se extendieron 28 403 certificados de primaria y 41 378 de secundaria (INEA, 1985). Esto significa que entre 1977 y 1980 la relación entre certificación

² Cuba y Nicaragua constituyen casos aparte. El primero prácticamente abolió el rezago escolar y el segundo liga la educación de adultos a estrategias de concientización y movilización masiva para la defensa de la Revolución.

e inscripción fue de 16.6% en primaria y de 10.6% en secundaria y que la relación global entre certificación y demanda potencial fue de 0.093%. En este último año, en Michoacán, la SEP y el INEA en conjunto matricularon a 31 543 alumnos sobre una demanda superior a 1 200 000 adultos.

El aspecto cualitativo de la eficiencia es más difícil de mensurar, pero algunas investigaciones (Muñoz Izquierdo, 1984; Rodríguez Fuenzalida, 1986; CREFAL-SEP, 1986) parecen indicar que el nivel de conocimientos de los alumnos es inferior a lo que se espera de ellos. Estos dos problemas (uno cuantitativo, el otro cualitativo) pueden ser el resultado de una serie de características que forman parte de la EBA desde sus comienzos. Presentaremos en forma sintética ocho rasgos que, según nuestro criterio, deberían considerarse en el estudio de una redefinición curricular, sin desmedro de la existencia de otros no contemplados aquí. Cuatro de las características que se verán a continuación corresponden, o al menos son consecuencia directa, al propio diseño de la EBA. Las otras cuatro tienen un carácter más discutible y procuran sistematizar los principales señalamientos provenientes de las corrientes denominadas "críticas", las que identifican un currículo oculto que no pocas veces contradice la filosofía y objetivos del currículo explícito.

Es interesante observar que esta visión crítica de la EBA no se limita exclusivamente a apreciaciones externas al sistema educativo. Al parecer, también "a nivel oficial hay el implícito reconocimiento de que con las estrategias actuales no es posible lograr los grandes objetivos de desarrollo educativo de la población adulta de los países de la región" (Picón, 1986).

En el caso de México, la propia Dirección de Educación Básica del INEA, en una evaluación del Programa 1982-1986 realizada con vistas a su reformulación, emite el siguiente juicio:

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

en los contenidos y en la metodología de los libros para adultos con los de los estudiantes del sistema escolar, especialmente en el caso de secundaria. Otra gran limitación de estos materiales es que no promueven el desarrollo de las habilidades para la formación de autodidáctas (INEA, 1986).

A. Características derivadas del propio diseño de la EBA

1. Propedéutica

Una de las funciones de la educación básica, sea destinada a niños o adultos, es preparar al individuo para que continúe estudiando niveles superiores. Esto implica que los contenidos de la primaria deben funcionar como prerrequisitos para los de secundaria y éstos para los de preparatoria o equivalentes. De esta manera, los contenidos no están tanto al servicio de una función o aplicación específicas o de la habilitación para ejercer un determinado trabajo (hecho que sucedería si la EBA tuviera también un carácter terminal), sino que se conciben como un medio que permitirá más adelante acceder a las informaciones y los conocimientos que se imparten en los niveles superiores.

2. Compensatoria (o remedial o supletoria)

Esta, sin lugar a duda, es la principal característica de la EBA. En tanto la educación básica se configura en el sistema educativo formal como la adquisición de las habilidades de lectoescritura y cálculo de los conocimientos generales que se ofrecen en la primaria y en la secundaria, y en tanto se concibe que en condiciones normales estas adquisiciones se corresponden con un periodo específico de la vida (niñez y adolescencia), se supone que este nivel escolar debe ser cursado por todos los niños de 6 a 14 años. No sólo se supone, sino que la obligatoriedad de la educación básica se indica expresamente en la Constitución nacional y en las leyes respectivas. Es del dominio público que esta obligatoriedad tiene un carácter relativo, pues el 50% de los niños ni siquiera completa su escolaridad primaria; también se evidencia que la escuela es incapaz por sí misma de evitar las causas estructurales de la deserción; aún más, algunos estudios (Muñoz Izquierdo, 1979) sugieren que los factores exógenos son agudizados por los factores internos, pues la escuela no hace sino ahondar las desigualdades ya existentes.³

³ Precisamente porque no compensa las diferencias desde el primer momento. Al dar un trato igual a desiguales la escuela comete un acto de injusticia que el sistema educativo intentará paliar más adelante.

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

Una de las consecuencias de la compensatoriedad es que el propio adulto identifica al servicio de educación básica con el que debió haber recibido en su infancia, y a veces siente vergüenza (estimulada por el medio ambiente social) por acudir a un centro escolar.

3. *Cercanía al subsistema formal*

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

Contrariamente a las predicciones de los críticos de los sesenta y setenta (Illich, 1979; Reimer, 1974), quienes pronosticaban la desescolarización de la sociedad, ésta se ha escolarizado cada día más, al punto que no resulta extravagante comparar los diplomas actuales con los títulos nobiliarios de otrora. ¿Cuál es la característica de la EBA que ha llevado a muchos a considerarla como parte del subsistema no formal? Fundamentalmente porque ofrece la posibilidad de cursarse en forma abierta o semiabierta. Y es aquí donde empieza la confusión

terminológica y conceptual, pues no se habla de una "educación abierta" para referirse al hecho de que el alumno y el grupo puedan adquirir conocimientos y habilidades que consideren pertinentes por las vías más oportunas, ni de la posibilidad de escoger diferentes opciones dentro de un currículo general, sino de la posibilidad de cursar un currículo único sin asistir a clase y en el tiempo que cada educando quiera o pueda.

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

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

4. *Indiferenciada*

Otra característica de la EBA es que ha generado un currículo único, cuyos contenidos no se han regionalizado ni diversificado según las características de los distintos tipos de usuarios.

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

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

Así, parece pertinente contar con alternativas curriculares tomando en cuenta zonas rurales y urbanas, adolescentes y adultos maduros, y estudiantes libres y círculos de estudio (Chaparro, 1983). Pescador (1983) describe cinco perfiles (adulto, urbano, indígena, campesino y mujer) y propone lineamientos curriculares para el medio urbano y rural. Una investigación coordinada por Muñoz Izquierdo para incorporar una área quinta al actual currículo de EBA del INEA (CEE, 1985) distinguió cinco regiones representativas en el nivel nacional por su grado de marginalidad, y al interior de ellas caracterizó las necesidades y de-

mandas educativas de diferentes tipos de usuarios reales y potenciales del servicio, tomando en cuenta su inserción geográfica, económica, escolar, etc.

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

B. Otras características derivadas del análisis crítico de la EBA

1. Tendencia al credencialismo

Si bien la educación básica no capacita especialmente para el desempeño de una tarea o un puesto determinado, otorga un certificado que permite: a) colocarse en condiciones menos desventajosas en el mercado de trabajo; b) promoverse a niveles superiores, para más adelante incorporarse a este mercado en mejores condiciones.

¿Por qué sucede esto?, porque los empleadores, en consonancia con la teoría del capital humano, consideran que los más escolarizados son los mejores candidatos para obtener un empleo. Sin embargo, algunas investigaciones analizadas por Brooke (1978: 111) reafirman la tendencia inversa, esto es, que “el empleado con más educación formal no es necesariamente el más productivo, llegando a ser en ocasiones el menos productivo”. Pese a ello, la educación formal y la certificación siempre han sido mejor consideradas socialmente que la educación no formal y los conocimientos no acreditados.

Al parecer, los empleadores confían más en la escuela por las habilidades sociales que otorga (fundamentalmente adaptabilidad y entrenabilidad) que por las habilidades propiamente cognitivas (Carnoy, 1981). Quizá por eso los empleadores se preocupan más por los años de escolaridad (índice de estabilidad) que por la calidad del aprendizaje. Esto explica por qué año con año crece el nivel escolar requerido para acceder a un puesto, de modo que donde antes ni siquiera se necesitaba leer o escribir, ahora se requiere haber concluido la secundaria (fenómeno conocido entre los economistas como “sobrecalificación” y entre los pedagogos como “devaluación educativa”). Este hecho profundiza aún más la tendencia al credencialismo, en desmedro de los conocimientos. Por otro lado, el “efecto certificación” sobre el empleo funciona más en medios urbanos, por lo que el diploma sólo beneficia a los usuarios de las ciudades y a aquellos que emigran de su comunidad de origen (Schmelkes, 1980). Esto último vincula el credencialismo con

el desarraigo (Cámara, 1982: 52). Entonces, la motivación intrínseca (el aprendizaje) se sustituye por un estímulo extrínseco (el diploma), y se genera el credencialismo, fenómeno descrito por Cámara de la siguiente manera:

Tal resultado escolar es lo opuesto al sentido crítico: se invierte el orden de las cosas y se juzga la apariencia, no la sustancia. Aunque el fenómeno es irracional sólo desde la perspectiva del objetivo explícito, no lo es desde la perspectiva del condicionamiento social, porque quien certifica da pruebas de haber aceptado las reglas del juego aunque no haya aprendido efectivamente. El hecho de que en la sociedad industrial se pida una certificación escolar previa para la ocupación y el ingreso es quizá lo que más desvirtúa el servicio educativo. El credencialismo hace a las personas depender del empleador, no de sus propios recursos (p. 51).

En esta delicada cuestión debe cuidarse de no caer en la crítica fácil al credencialismo, proponiendo utopías tales como la abolición de los diplomas. Es necesario aceptar que la certificación (en tanto reconocimiento a una capacidad) es una función indispensable en las complejas culturas actuales. Sin embargo, aun dentro de este marco, es preciso advertir sobre los peligros que puede acarrear una excesiva valoración del credencialismo.

En primer lugar, se corre el riesgo de que al buscarse la escolaridad por el diploma o el prestigio más que por las habilidades reales que otorga, los estudiantes tiendan a un menor esfuerzo, se desvirtúa el aprendizaje y se deteriore progresivamente la calidad educativa (Carnoy, 1981). En segundo lugar, al detentar la escuela el monopolio de la certificación, se subestiman todos los aprendizajes adquiridos por vías extraescolares. En este sentido, y retomando lo expresado en párrafos anteriores, la estrategia para el corto plazo no sería eliminar los diplomas sino reconocer socialmente todos los conocimientos y habilidades que demuestren tener los individuos. En tercer lugar, el actual sistema de acreditación funciona, como lo dice la palabra, a través de "créditos obtenidos" a lo largo de grados y niveles. Su modo de operación estratifica y parcializa el conocimiento, y sus mecanismos de evaluación sobrevaloran la asistencia a clases y la acumulación de datos en detrimento de la capacidad real del estudiante expuesta a través de acciones o de productos concretos.

2. *Tendencia al enciclopedismo*

En el ya mencionado Coloquio de Vivero Alto se concluyó que "los programas vigentes en la educación básica ofrecida a los adultos mar-

ginados no contribuyen a capacitar a los sujetos para resolver sus problemas existenciales” y que tampoco “permiten vincular los procesos educativos con las comunidades a las que se dirige”. También se afirmó en esa ocasión que es “metodológicamente inadmisibles que los educadores de adultos se esfuercen por exigir la memorización de datos que ellos mismos ya no recuerdan o que nunca han utilizado durante su vida activa”, y por tanto “la educación del adulto no podrá consistir en la transmisión de conocimientos o datos consignados en determinadas asignaturas” (INEA, 1985, p. 4 de las Conclusiones).

En ese mismo documento se dice (p. 7) que la calidad del currículo de EBA no puede juzgarse por la cantidad de conocimientos que adquieren los educandos y que, en tanto no existe una transferencia entre los conocimientos de una materia y las demás, es inútil pretender que el adulto realice en su vida la fusión de los conocimientos adquiridos en forma fragmentaria. En ese sentido, se comenta que el simple conocimiento de las cosas (aprender sólo con la inteligencia y retener con la memoria lo aprendido) no implica producir un cambio en las relaciones entre el sujeto y el medio que lo rodea. Freire (1972: 93) se refiere al alfabetizando como un paciente “cuya única virtud es la paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que le ofrecen para su aprendizaje”. Claro está que los alumnos deben adaptarse a ese sistema que evalúa conocimientos y genera una tendencia a acumular datos: investigaciones realizadas en México señalan que más del 50% de los adultos afirman que memorizan los textos ¡incluyendo los de matemáticas! (De Lella, 1983).

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

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

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

3. *Vertical y alienante*

Al parecer, uno de los efectos de la escuela es hacer que el alumno deje de confiar en sí mismo y se someta a la estructura jerárquica y piramidal en la que otros deciden por él, de modo que desde ahí se formaría la habilidad social para el trabajo y se generarían pautas y relaciones de autoridad y control (Carnoy, 1980; Paradise, 1979; Freire, 1972; Ponce, 1977; Bróccoli, 1984).

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

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

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

Por otro lado, así como existe alienación en el trabajo también se podría hablar de *alienación de conocimiento*, pues existen notables paralelismos (Cámara, 1983; Paradise, 1979; Bowles y Gintis, 1976):

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

Claro está que la alienación no sólo afecta a los alumnos sino también a los maestros, pues éstos se *limitan a ejercer un programa que no sienten como propio*: en una investigación que realizamos en Michoacán (CREFAL-SEP, 1986), la mayoría de los docentes entrevistados planteó que los contenidos no se adecuan a las características, necesidades e intereses de los adultos. El ausentismo y el desinterés son también síntomas de enajenación.

4. Servicio educativo de segunda categoría

El gasto educativo se distribuye con una racionalidad que responde, de alguna manera, a la presión que pueden ejercer los sectores sociales demandantes. Quizás por ello el presupuesto asignado a la educación de los adultos es significativamente menor que el de otros niveles: en 1980 le correspondió el 1.6% del total, mientras que al nivel medio superior e inferior se le autorizó el 25.8% del mismo. De esta manera, los grupos beneficiados con la oferta de servicios públicos son los pertenecientes a las clases media y alta que logran permanecer en el sistema educativo regular (De Anda, 1983). En otras palabras, “en caso de tener recursos limitados, asignar recursos a la educación su-

perior significa reducir los destinados a la educación primaria, lo que a su vez implica favorecer a la clase alta y no a la obrera” (McGinn y otros, 1985).

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

Las consideraciones anteriores revelan que muchas veces la EBA ha quedado sujeta a la capacidad instalada de los otros subsistemas educativos y a la disponibilidad presupuestal del Estado, e indican que aún no se reconoce plenamente la enorme potencialidad incluso en países pobres de los recursos humanos y materiales de la comunidad nacional, así como la necesidad de llevar al máximo la búsqueda de otras fuentes de financiamiento internas y externas (Picón, 1983).

IV. APUNTES PARA UNA REDEFINICIÓN

A. Las innovaciones en educación para adultos

Hace algunos años, hablar de experiencias innovadoras en educación básica para adultos hubiera parecido, cuando menos, redundante.

En esa época, la misma oferta de un servicio educativo para atender a todos aquellos que no concluyeron el nivel básico constituía *per se* un hecho novedoso. La innovación consistía, fundamentalmente, en brindar una educación supletoria (dando una segunda oportunidad al rechazado por el sistema) pero también en operar con horarios diferentes, con modalidades no presenciales y, en algunos casos, hasta con textos distintos de los utilizados en la educación básica general. A veces, la novedad alcanzó al empleo limitado y tergiversado de los círculos de estudio freireanos y de modalidades no presenciales que procuraban estimular el autodidactismo.

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

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

Como una alternativa a estas innovaciones —que en muchos casos se reducen a cambios formales de tipo modernizante que no alteran la esencia del sistema—, se observa el cíclico surgimiento, consolidación y cancelamiento de otro tipo de experiencias.

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

Desde el punto de vista de su contribución a la reformulación de la EBA se distinguen claramente dos tipos de proyectos experimentales. En primer lugar están los que cumplen satisfactoriamente con los requisitos académicos establecidos en el currículo, pero rebasan ese límite vinculando los contenidos a la discusión y resolución de problemáticas más amplias. El otro tipo de experiencias constituye un aporte más mediato e indirecto, y está conformado por todos los proyectos de educación de adultos que se proponen la generación de la conciencia crítica y la organización comunitaria. Este segundo grupo se inscribe más directamente en los lineamientos de la Educación Popular (EP), y se caracteriza por evitar todo contacto con la educación formal y por cuestionar a los sistemas de acreditación y certificación vigentes.

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

Desde otra óptica, creemos pertinente matizar los beneficios de estas experiencias con dos señalamientos: por un lado, la innovación no garantiza *per se* el mejoramiento de una determinada realidad educativa; por otro, estos proyectos no están exentos de problemas internos que limitan su eficacia y que muchas veces también conducen a profundas lagunas entre su discurso y su práctica concreta. En este sentido se observa que en algunos casos la comunidad se utiliza como un espacio propio que asume la forma de laboratorio o de propiedad privada, que la competencia entre las distintas personas y grupos adquiere dimensiones insospechadas en quienes proclaman la solidaridad y la cooperación, y que al interior de los proyectos hay desigualdades y jerarquías que contradicen la concepción de los mismos. En este punto consideramos importante señalar que las innovaciones no son un terreno exclusivo de las organizaciones no gubernamentales, pues la secuencia tradición-innovación está subsumida en la lógica del Estado y se operacionaliza en los sucesivos relevos en la administración, que se traducen en cambios de planes nacionales, regionales y sectoriales, con la consiguiente creación de renovadas expectativas.

Pese a ello pensamos que las experiencias innovadoras tienen un importante papel que jugar en el contexto de crisis y pobreza que se avecina. Fue justamente éste el espíritu que animó la elaboración de este apartado, pues en él se pretende recuperar y sistematizar los apor-

tes de estas corrientes para la configuración de sistemas más amplios y flexibles de educación entre adultos.

B. Nuevos planteamientos configurativos de la EBA del futuro

Aunque las corrientes educativas derivadas del brasileño Paulo Freire (educación liberadora en un principio y educación popular posteriormente) se conocen desde los setenta, la concepción de educación básica no se vio mayormente alterada por ellas. Este hecho se debe a que durante bastante tiempo estas tendencias “contrahegemónicas” actuaron en forma primordial dentro del ámbito de la educación no formal (especialmente en comunidades de base cristianas y organizaciones comunitarias) y excluyeron como norma el trabajo en la educación formal (con excepción de la alfabetización). La escasa incidencia de estos grupos en la educación básica tiene al menos tres explicaciones no excluyentes: a) la subestimación de esta modalidad educativa como un espacio adecuado para impulsar un trabajo efectivamente liberador; b) la falta de capacidad de estos grupos para generar propuestas operativas en este subsistema educativo, y c) las dificultades derivadas de una estructura burocrática que limita la participación activa de otros sujetos sociales, y de un currículo cerrado que no contempla el aprendizaje de otros contenidos.

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

Sean cuales fueran las razones del fenómeno, en los últimos tiempos se manifiesta una tendencia cada vez mayor por entender y hacer EBA de una manera diferente. A continuación se mencionan sintéticamente algunos de los rasgos distintivos de esta tendencia, que para efectos de la exposición se han agrupado en seis grandes categorías:

1. *Respecto a la relación educación-sociedad*

Se observa una creciente tendencia a:

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

- ambos proyectos y aprovechando los ámbitos de coincidencia, principalmente en lo que se refiere a la elevación de la calidad del aprendizaje y a la progresiva eliminación de las desigualdades sociales.
- e) Reconocer que en el contexto de pobreza, que se acentúa día a día, resulta irracional la duplicación de funciones, la competencia y el despilfarro de recursos. En este sentido el ejemplo que proporcionan las múltiples redes nacionales y regionales de las organizaciones no gubernamentales constituye un aporte medular.
 - f) Relativizar los postulados de desescolarización (Illich, 1972), en tanto se perciben como poco factibles para el corto y mediano plazo. Como la sociedad se escolariza cada día más (exigencia de certificados más altos para el mismo puesto), se está posponiendo para el largo plazo la batalla contra la certificación, luchando mientras tanto por el reconocimiento social de los conocimientos adquiridos por vías no formales e informales. Esta legitimación de todas las experiencias de aprendizaje vividas por el sujeto se plantea como una alternativa al cerrado sistema de acreditación actual.

2. *En cuanto a la concepción de aprendizaje*

Se observa una tendencia creciente por:

- a) Entender a la educación no sólo como un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como un proceso integral de experiencia-aprendizaje que se verifica en cualquier tiempo y espacio, y donde la enseñanza sólo juega el papel de una experiencia más de aprendizaje.
- b) Entender que la mente es activa, y que el aprendizaje más efectivo es el que se da a través del descubrimiento y la investigación-acción en torno a la resolución de situaciones problemáticas relevantes para el sujeto o grupo.
- c) Reconocer que el adulto posee un saber y una experiencia individual y colectiva que es necesario recuperar como fuente de aprendizaje, hecho que reafirmaría la autovaloración. En el mismo sentido, aprovechar los recursos de la comunidad como medios de aprendizaje.
- d) Diferenciar progresivamente la educación básica destinada a los niños y a los adultos, en lo que se refiere a los contenidos, la estrategia didáctica, los textos y el lugar de trabajo.

- e) Vincular estrechamente teoría y práctica, entendiendo a la reflexión y a la acción como procesos simultáneos y dialécticos (*praxis*).
- f) Relativizar las posibilidades del autodidactismo en individuos de baja escolaridad, pues no ha demostrado una alta viabilidad.

3. En lo que se refiere a la construcción del currículo

Los proyectos innovadores confluyen por las siguientes avenidas:

- a) Como consecuencia de las concepciones de aprendizaje señaladas en el *ítem* anterior, abandonar progresivamente el tradicional currículo centrado en temas (pedagogía transmisora) y al supuestamente modernizante que hace énfasis en los efectos (pedagogía conductista), y construir nuevas estrategias que se basen en el método de problemas y proyectos, partiendo de lo que las Experiencias Innovadoras denominan Ejes Dinamizadores (Corro, 1986), Actividades Socialmente Relevantes (Lavin, 1986) u Objetos de Transformación de la Realidad (Díaz Barriga, 1984).
- b) Enfatizar el aspecto cualitativo sobre el cuantitativo y los procesos sobre los productos, entendiendo lo básico en términos de “mínimos de conocimientos y habilidades” y no tanto en función de “años de escolaridad”.
- c) Integrar horizontal y verticalmente el currículo. Horizontalmente, vinculando entre sí a las distintas materias o áreas en torno a ejes problemáticos. Verticalmente, articulando la alfabetización, la posalfabetización, la primaria, la secundaria y la capacitación con salida laboral.
- d) Articular todos los niveles del sistema educativo formal entre sí y con la educación no formal, estrechando la relación entre la escuela y su entorno, y rescatando las potencialidades de la escuela para impulsar procesos de desarrollo comunitario.
- e) Diversificar el currículo por región y tipo de usuario. La regionalización de los contenidos se relaciona con la descentralización, que muchos conciben más allá de lo meramente administrativo. La diversificación permite atender las necesidades de distintas poblaciones ocupacionales, o bien de grupos social y culturalmente diferenciados (mujeres, indígenas, jóvenes, ancianos, adolescentes de 11 a 14 años, migrantes, refugiados, desplazados, etc).
- f) Generar estructuras curriculares flexibles que puedan adaptarse a diferentes contextos y que fomenten la creatividad de docentes y alumnos.

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

4. *Desde el punto de vista de la metodología de trabajo*

Se hacen cada vez mayores esfuerzos por:

- a) Generar proyectos integrales que permitan afrontar situaciones y llevar a cabo acciones de largo plazo con un criterio y una estrategia unificada. Si la realidad es compleja y global y sus diferentes aspectos están interrelacionados, las respuestas educativas no pueden ser parciales si desean ser eficaces.
- b) Promover la cooperación interinstitucional, propiciando la interdisciplinariedad y un aprovechamiento más racional de los recursos existentes.
- c) Apoyarse en la mayor cantidad posible de elementos propios, permitiendo a los sujetos la selección de los elementos ajenos que refuercen su educación. Esto permite la revalorización de la identidad histórico-social, así como acceder en mejores condiciones al saber universal sistematizado.
- d) Ofrecer distintas modalidades cuyos horarios y formas de trabajo respondan a las necesidades de adultos que presentan diferencias en cuanto a su tiempo disponible, su ritmo de trabajo y su estrategia de aprendizaje (modelos autodidácticos, semiescolarizados y escolarizados), combinando en forma flexible modalidades formales y no formales y rompiendo estereotipos internalizados en la población y en las instituciones.
- e) Emplear las diferentes variantes de la Investigación Participativa (IP) y la Investigación-Acción (IA) como estrategias de aprendizaje.
- f) Utilizar los medios de comunicación masiva e intermedia (radio, TV, cassettes, video, audiovisuales, etc.), procurando que los grupos participen activamente en la decodificación y emisión de mensajes.
- g) Propiciar que los adultos elaboren sus propios materiales de aprendizaje, y concebir esta actividad como uno de los ejes del proceso educativo.
- h) Trabajar con el método de proyectos, abandonando progresivamente las acciones educativas que socialicen, remplazándolas, en cambio, por acciones sociales que eduquen, de manera que

la educación se incorpore a las dinámicas sociales existentes (Pescador, 1983).

5. *En lo que respecta al educador*

Se percibe una tendencia a:

- a) Incorporar a la tarea docente a ciertos sectores de la población que tradicionalmente sólo se convocaban para las grandes campañas de alfabetización (estudiantes, profesionistas, etc.), de manera que junto al maestro normalista aparece toda la gama del voluntariado social y de la promoción humana.
- b) Entender que el educador de adultos no puede tener una actitud neutral sino comprometida con el pueblo, concibiéndolo como un agente que facilita, apoya y acompaña procesos con los cuales debe necesariamente involucrarse y tomar partido.
- c) Promover la superación profesional del docente a través de la formación en servicio mediante la investigación, reflexión y sistematización de su propia práctica, creando instancias para que el docente elabore y no sólo ejecute programas educativos.
- d) Capacitar e impulsar a promotores de base y líderes naturales de la propia comunidad para que se conviertan en agentes educativos.
- e) Asumir con realismo que el docente (al igual que cualquier individuo) trabaja mejor con algún tipo de estímulo, sea moral o económico. En este sentido se reconoce que una mística generalizada es muy difícil de lograr en situaciones ajenas a procesos masivos de transformación social, y que en nuestros contextos es insuficiente una compensación simbólica. Por ello existe consenso en torno a la necesidad de garantizar una mínima estabilidad, un salario decoroso y una formación continua, lo cual conduciría, a largo plazo, a la profesionalización del personal docente.

6. *En cuanto al usuario del proceso educativo*

Las experiencias innovadoras manifiestan una clara vocación por:

- a) Trabajar no sólo con individuos aislados (autodidactismo y atención personalizada) o con grupos cuyo único punto en común es el estudio, sino también —y preferentemente— con organizaciones laborales y comunitarias con vistas a la autogestión. Esto

- implica un progresivo abandono de la búsqueda de aprendizajes y destrezas individuales y un creciente interés en el desarrollo de destrezas expresadas en la comunidad, relevantes para el grupo y dirigidas al logro del bienestar general.
- b) Fortalecer al sujeto para que aumente su capacidad de crítica y gestión en todas las dimensiones de su entorno (económico, político, social y cultural) y tenga mayores posibilidades de abrir nuevos espacios de desarrollo educativo acorde con su propio proyecto histórico. En este sentido, muchos proyectos innovadores se refieren a la construcción del *sujeto popular*, entendiendo por tal un proyecto de vida común, una voluntad colectiva dispuesta al cambio y una fuerza social capaz de ejecutarla.
 - c) Como consecuencia de las dos tendencias anteriores, se observa en los proyectos innovadores una identificación del sujeto en una perspectiva regional. Esto significa una caracterización intermedia entre una concepción quizás demasiado estrecha (un individuo o una comunidad) y otra tal vez excesivamente ambiciosa (la nación), en el entendido de que los proyectos no pueden generalizarse o extenderse masivamente en forma intempestiva, sino que se debe buscar su extensión escalonada hasta los niveles de magnitud en que sean manejables con niveles satisfactorios de eficiencia y eficacia. La escala regional parecería constituir, en el actual grado de desarrollo de las experiencias, ese máximo nivel manejable.
 - d) Reconocer que el mundo de los adultos marginados es múltiple y heterogéneo; por ello debe generarse la oportunidad de que cada grupo social asuma su papel protagónico y defina sus propias necesidades educativas.
 - e) Aprovechar a los usuarios más aventajados o experimentados como agentes educativos dentro del grupo de pares.
 - f) Ofrecer un servicio educativo específico para atender a un grupo no escolarizado, tradicionalmente desprotegido y olvidado por el aparato jurídico: los menores de 15 años. Las estrategias desarrolladas en México por los Centros de Educación Básica Intensiva (Lavín, 1986) y por el modelo de Educación Básica Recuperatoria (Alvarez, 1986), con recientes desertores del sistema formal, constituyen un interesante antecedente.
 - g) Ofrecer una alternativa educativa a otro sector históricamente olvidado por no ubicarse jurídicamente bajo la responsabilidad de ningún gobierno. Se trata de todos los adultos no escolarizados de origen latino que residen en los EUA, cuyo número oscila en-

tre 5 y 10 millones. En los foros internacionales se observa una apertura al diálogo entre países desarrollados y en vías de desarrollo para generar mecanismos concertados que contribuyan a una eficaz atención de los emigrados, independientemente de su *status* legal, y respetando su carácter bilingüe y bicultural.

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

C. Conclusiones: estrategias de acción y posibles obstáculos

Hace apenas un año, en el Coloquio de Vivero Alto se indicaron una serie de razones de orden económico, educativo, filosófico y pedagógico-social que exigen el replanteamiento del servicio (INEA, 1985):

- *De orden económico*: transformaciones tecnológicas, incapacidad del sector moderno de la economía para ocupar mano de obra, necesidad de capacitación para el desempeño de tareas productivas en el sector informal, etc.
- *De orden educativo*: la EBA no parece estar respondiendo en forma mayoritaria a las necesidades de la población a la que está dirigida, lo que genera bajos índices de retención y aprobación.
- *De orden filosófico*: la actual educación de adultos es vertical y refuerza otras tendencias autoritarias enmarcadas en la sociedad.
- *De orden pedagógico-social*: necesidad de revalorizar el trabajo manual y utilizar el trabajo productivo como instrumento pedagógico.

Si bien estas razones soslayan aspectos políticos estructurales, no debe perderse de vista que en ese mismo documento se afirma que "la EBA responde de múltiples maneras a los sectores dominantes de la sociedad".

Todos estos factores, aunados a los señalados en el apartado II, interpretan el sentir de una gran cantidad de funcionarios, pedagogos, docentes y adultos.

Así, parece evidente la necesidad de realizar algunas modificaciones sustanciales a la EBA. También, parecen estar claras las líneas conceptuales y estratégicas por las que debería transitar la redefinición, que en general se insertan en los planteamientos de las páginas anteriores.

Sin embargo, muchos de los trabajos e investigaciones que proponen nuevas alternativas curriculares se caracterizan por hacer útiles e interesantes recomendaciones que pierden efectividad por su carácter taxativo, en el sentido etimológico de reducir un caso a determinadas circunstancias. La mayor parte de las veces estas circunstancias se limitan a los aspectos didácticos y, en pocas ocasiones, éstos se enmarcan en una propuesta más global de educación de adultos.

En el otro extremo están las propuestas de carácter demasiado general que se dedican al bosque y se olvidan de los árboles.⁴

Además, tanto las proposiciones de tipo "micro" como "macro" tienen un punto débil: pocas veces explicitan los obstáculos a los que deberá enfrentarse la implantación de su propuesta.

De todas maneras, en ambos terrenos se ha avanzado un largo trecho en un periodo relativamente corto. Una de las tareas para el futuro cercano consistirá en sistematizar y articular estos planteamientos, analizando sin ambages por qué estas recomendaciones aún no se han operacionalizado en el sistema de EBA.

En las siguientes páginas se intenta hacer un aporte a esa tarea, partiendo de una hipótesis general: las estrategias de redefinición deben contemplar simultáneamente los aspectos técnicos, normativos y políticos, en el entendido de que: a) si se descuida uno de ellos es posible que el tripié se mantenga en un equilibrio inestable, y b) el aspecto político determina en última instancia a los otros dos.

Las pautas que se enuncian a continuación procuran ser un resumen propositivo de todo cuanto se expresó en las páginas anteriores.

1. Pautas para una propuesta de redefinición

Si la eficacia se encuentra estrechamente relacionada con la relevancia, una educación básica para adultos que desee aumentar sus niveles de atracción y retención deberá reformular sus contenidos a partir de las necesidades de los adultos. Cabe señalar aquí que los primeros

⁴ Una de las excepciones es María Luisa de Anda (1983), pues su propuesta original se traduce en políticas, estrategias e instrumentos concretos. Algunos de esos elementos se retoman en este trabajo.

pueden ser diferentes de los segundos, pues no siempre la necesidad coincide con la percepción que se tenga de la misma.

Esto implica realizar diagnósticos participativos donde los diferentes actores involucrados (gobierno federal, estatal y municipal; docentes y promotores; agrupaciones empresariales y sindicales; organizaciones políticas, productivas y comunitarias; usuarios reales y potenciales del servicio, etc.) expliciten su concepción de educación básica y definan —desde su perspectiva— cuál debería ser el mínimo básico (o los mínimos básicos, si es que hay más de uno).

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

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

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

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

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

El segundo programa respondería a la demanda de jóvenes que hayan abandonado recientemente sus estudios formales y desean retomarlos para continuar cursando niveles superiores. Los contenidos podrían ser equivalentes a la educación básica escolarizada, aunque la estrategia de enseñanza-aprendizaje (tiempos, espacios, ritmos, contenidos, metodología, textos, evaluación, etc.) debería adecuarse a las características del adulto. Este servicio no diferiría sustancialmente de la EBA que opera en la actualidad, pues ésta tiene dos objetivos claramente definidos: ofrecer una alternativa factible de continuidad educativa a los recién alfabetizados, y atender a todos los adultos que demanden iniciar o concluir su educación primaria o secundaria (INEA,

1986). Esta modalidad continuaría satisfaciendo el requerimiento de muchos adultos interesados casi exclusivamente en concluir sus estudios formales. Sin embargo, sería conveniente que fuera despojándose gradualmente de algunos de sus rasgos no deseables, como el autoritarismo, la uniformidad curricular y metodológica o la sobrevaloración del credencialismo.

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

Esta tercera modalidad del servicio tendría como sujeto de atención preferencial a los grupos organizados, propiciaría que éstos retomaran el “*mínimo nacional*” y que a partir de allí pudieran generar su “*máximo local*” elevando sus niveles de conciencia y de control sobre los procesos productivos, accediendo al saber universal sistematizado desde su propia necesidad.

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

Por una serie de dificultades que se verán más adelante, esta redefinición de la EBA se perfila como poco posible para el corto plazo. Por ello pueden utilizarse algunas fórmulas de transición.

La primera fórmula es quizás la menos ambiciosa, pero la más factible en el corto plazo. Se trata de una solución intracurricular, relacionando horizontal y verticalmente los contenidos de las cuatro áreas y los tres niveles. De esto ya existen antecedentes en la educación básica formal: la SEP elaboró un texto globalizador para 1o. y 2o. años de primaria, vinculando horizontalmente los contenidos de las diferentes áreas; el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), por su parte, le propone al instructor comunitario que utilice los textos de 1o. y 4o. grados, señalándole para cada actividad las páginas a las que pueda remitirse en cada texto, en un interesante intento de integración

vertical por áreas (CONAFE, 1982). Otra fórmula que se aplicó con relativo éxito en Brasil y que está comenzando a operar en Venezuela, consiste en conservar el currículo actual e incorporarle un "menú" de talleres que respondan a las necesidades e intereses de los adultos (área técnica o "quinta"), coexistiendo entonces un currículo universal y otro diversificado.⁵

Si bien se podría normar la obligatoriedad de cursar uno o más talleres en el transcurso de cada ciclo, la elección de los mismos tendría un carácter operativo.

Los talleres se podrían agrupar en los ocho módulos propuestos por el Centro de Estudios Educativos al INEA (CEE, 1985),⁶ o de la manera que se considere más conveniente.

La oferta de un "menú" amplio facilitaría la regionalización y diversificación de los contenidos, pues se contemplan los mecanismos para que cada grupo escoja, adapte o genere el taller que satisfaga sus necesidades.

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

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

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

Esta estrategia se diferencia de la anterior por su carácter menos formal, pues en este caso no se trata de incorporar un área optativa al

⁵ En México también existen antecedentes en torno a esta fórmula: en 1985 el INEA encargó al Centro de Estudios Educativos una investigación para detectar los contenidos y las estrategias metodológicas que debería contemplar dicha área.

⁶ Producción, Comercialización, Trabajo, Consumo, Salud, Vivienda, Servicios y Vida Comunitaria.

currículo, sino solamente de acuerdos puntuales basados en la buena voluntad de las partes. La relación con la EBA se limitaría al ingenio y a la creatividad de cada docente. De todas maneras, la meta de estos colectivos será pasar de la resolución de problemas al diseño e implantación de proyectos de mayor alcance, que involucren la participación de grupos populares cada vez más amplios.

Otra fórmula procuraría establecer una relación entre EBA, trabajo y empleo, vinculando a las instituciones educativas con los centros de capacitación y las agrupaciones empresariales. Este programa, que podría denominarse “educación básica laboral”, estaría destinado con preferencia a la población económicamente activa (comprendida por todos los que trabajan o buscan trabajo) y tendría, por tanto, un carácter más terminal que propedéutico. Se podría experimentar localmente con un currículo “piloto”, alternativo al actual, que certifique el dominio de habilidades y conocimientos generales, pero fundamentalmente la capacidad para desempeñar un oficio determinado. Esto generaría tres tipos de efectos: a) reflejar en un Plan de Estudios la relación escuela-empresa-desarrollo regional, b) reconocer escolarmente los conocimientos adquiridos en el trabajo cotidiano o en cursos de capacitación, previa demostración de los mismos, y c) propiciar que el sector patronal utilice mecanismos de contratación de personal más racionales y objetivos. En el caso de México existe una situación favorable para estrechar el vínculo entre educación para adultos y capacitación laboral, pues esta última se encuentra normada por instrumentos jurídicos específicos que alientan su desarrollo.

Finalmente, una quinta fórmula de transición sería reducir el mínimo actual de 24 textos, eliminando lo superfluo y conservando lo realmente indispensable o importante para los adultos. El criterio para detectar esto podría consistir en una observación sistemática de lo que utilizan o recuerdan después de un cierto tiempo los egresados de la EBA.

También sería conveniente reconocer el saber social existente, certificando los conocimientos y habilidades que los adultos han adquirido por vías extraescolares.⁷

En síntesis, éstas serían las principales características de las tres modalidades propuestas:

⁷ Por ejemplo, el Art. 123 constitucional (“las empresas, cualquiera que sea su actividad, estarán obligadas a proporcionar a sus trabajadores capacitación o adiestramiento para el trabajo”) o el Art. 153 de la Ley Federal del Trabajo (“Todo trabajador tiene derecho a que su patrón le proporcione capacitación o adiestramiento en su trabajo que le permita elevar su nivel de vida y productividad, conforme a los planes y programas formulados de común acuerdo por el patrón y el sindicato a sus trabajadores y aprobados por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social”).

Características	Modalidad 1	Modalidad 2	Modalidad 3
Perfil general del demandante	Amas de casa; campesinos	Jóvenes urbanos o próximos a migrar. Recientes desertores del sistema formal	El resto de los adultos
Expectativas	Conocimientos generales, ayuda a hijos, mejoramiento en el trabajo, superación personal, etc.	Certificado con fines laborales o propedéuticos	Satisfacción de necesidades e intereses, capacitación para el trabajo, y en algunos casos certificado
Sujeto de atención preferencial	Individual, grupal	Individual	Familias, organizaciones sindicales y comunitarias
Estrategia didáctica	Círculo de estudio, escolarización	Autodidactismo; escolarización	Círculo de estudio; talleres de trabajo
Contenidos generales	Habilidades básicas (lectoescritura, cálculo, etc.), temas de cultura nacional y de interés general. Capacitación para el trabajo y el mejoramiento del nivel de vida	Equivalentes a la educación básica formal (las 4 áreas que se imparten en la actualidad)	Corto plazo: conservación de las 4 áreas; diseño y experimentación de las fórmulas de transición. Mediano plazo: consolidación de las fórmulas de transición. Largo plazo: reestructuración total del currículo por problemas y proyectos
Acreditación	Diploma de asistencia (no propedéutico)	Certificado de grado y nivel (propedéutico)	Certificado de grado y nivel y/o diploma de asistencia a un taller y/o certificado que avale habilidad u oficio

Características	Modalidad 1	Modalidad 2	Modalidad 3
Responsable de la ejecución	Docentes y asesores	Docentes y asesores	Equipo integrado por: 1) docente o asesor; 2) experto o "conocedor"; 3) representante de la organización comunitaria; 4) institución oficial del área sector
Objetivos generales	Propiciar aprendizajes que ayuden a superarse y a realizar los trámites más frecuentes (cartas, cuentas, solicitudes, créditos, etc.)	Compensar, dar una segunda oportunidad responsable a un derecho constitucional, atender a todos los adultos que demanden iniciar o concluir su educación primaria y secundaria	Mejoramiento del nivel de vida, de conciencia y de organización, apuntando a la transformación social y a la búsqueda de la justicia

Volvemos a repetir que éstas son sólo algunas líneas de acción que deberán discutirse y profundizarse en debates posteriores. Para darle mayor riqueza a este debate y garantizar una mayor operatividad y eficacia de las propuestas, sería conveniente analizar los éxitos y fracasos de las experiencias innovadoras que se están llevando a cabo en México y en otros países de la región.

Pero el problema no es tan simple; si lo fuera, la EBA ya se hubiera reformulado desde hace tiempo. Aunque la redefinición parece una tarea impostergable, no podemos ignorar que existen una serie de obstáculos que dificultarían su cabal realización. Estas dificultades seguramente abarcarán desde el logro de un consenso en la concepción que inspire la construcción de un nuevo currículo hasta el último detalle operativo, pasando por las reformulaciones jurídicas correspondientes.

Así, en orden de la resistencia que pueden ofrecer, es posible enunciar tres grandes tipos de obstáculos: a) técnicos, b) normativos y c) políticos.

2. *Algunos obstáculos para tomar en cuenta en la redefinición*

Obstáculos de tipo técnico

a) Insuficiente desarrollo de diseños curriculares alternativos

Ya hemos dicho que las propuestas pedagógicas más recientes plantean la necesidad de una reformulación total de la EBA, pasando de un currículo por asignaturas a otro estructurado en torno a problemas y proyectos. Las estrategias actuales se inscriben en la línea de "aprender haciendo": así, se habla de que el adulto aprenda matemática a través de la producción o el consumo, que aprenda a leer por medio de cuentos y escribir haciendo cartas, o que aprenda ciencias naturales plantando hortalizas. También se propone que el educando reflexione y sistematice su cotidianidad y que esto se reconozca como un instrumento privilegiado de aprendizaje.

Hace tiempo, en Venezuela, alguien se formuló una pregunta: "¿Por qué continuar siendo esclavos de algo (la clasificación actual de las disciplinas) que no tiene otra base que la tradición y que ya no conviene a nuestras necesidades y ambiciones?", e hizo una proposición: "El nuevo tipo de saber que corresponde a lo que hemos llamado la nueva educación... podría ser definido como problemático e interdisciplinario" (Pérez Perdomo, 1972). Después de 15 años el problema sigue vigente, y revela que aún no se vislumbra cómo concretar esos postulados en el diseño y la operación de un currículo que armonice concretamente la teoría y la práctica, y que al mismo tiempo le permita al alumno dominar los conocimientos que se necesitan como prerequisites para acceder a los nuevos aprendizajes de los siguientes niveles. Al parecer, existe un largo tiempo entre un nuevo planteamiento y su implantación generalizada, y quizás somos más "esclavos de la tradición de lo que pensamos".

b) Insuficiente predisposición al trabajo interdisciplinario e interinstitucional

Tanto en lo que respecta al diseño como a la operación de un currículo alternativo, la magnitud de las tareas por realizar y la complejidad del vasto campo de incidencia de una nueva EBA, requieren el esfuerzo cotidiano y solidario de una gran cantidad de personas o instituciones. El problema es que no se consolida aún una tradición de trabajo interdisciplinario e interinstitucional; por el contrario, los antecedentes refle-

jan una tendencia a la creación de feudos, a la búsqueda del prestigio y a la competencia.

c) Carencia de una tradición en investigación participativa

Ya se ha señalado que la reformulación de la EBA también implica realizar diagnósticos nacionales, regionales y locales de carácter participativo para detectar las necesidades y demandas sentidas y atribuidas, tanto en lo que se refiere a contenidos como a la metodología de enseñanza-aprendizaje. Esto constituiría una planeación participativa, base de una futura educación participativa. He aquí un serio obstáculo de carácter técnico, pues aún no existe en nuestro medio la experiencia, seriedad y capacidad colectiva suficientes como para emprender una tarea de estas características en nivel masivo.

d) Los planificadores, técnicos, supervisores, docentes y alumnos carecen de una visión global del proceso educativo

Hemos planteado la necesidad de contar con un currículo integral que al mismo tiempo permita: a) la promoción a niveles superiores; b) la articulación horizontal de los contenidos de las diferentes áreas; c) la articulación secuencial de los tres niveles; d) la vinculación con el trabajo, el empleo y la problemática comunitaria; e) la adaptación de los contenidos a diferentes realidades (diversificación y regionalización), y f) impulsar los procesos autogestivos y la organización popular.

En este caso, el obstáculo radica en la insuficiencia de *planificadores* que tengan una visión amplia del proceso educativo; de *técnicos* que al elaborar el currículo articulen los diferentes contenidos sin caer en relaciones artificiales o forzadas; de *supervisores* que no se limiten a su función de control y que dediquen parte de su tiempo a asesorar, actualizar y motivar a los docentes; de *educadores* que sean capaces de ejecutar programas que excedan al libro y al aula, y de *alumnos* que abandonen poco a poco su concepción didáctica tradicional.

e) Personal docente con deficiente formación andragógica y con tendencia a la escolarización

Si bien este obstáculo se desprende del anterior, merece un tratamiento aparte, porque el mejor currículo del mundo podría convertirse en un fracaso si en el momento de su implantación se carece del agente educativo apropiado; una nueva EBA sugiere la presencia de un

educador altamente motivado y calificado, que sea capaz de facilitar procesos pedagógicos de calidad y de fomentar la participación de la comunidad y de otras instituciones.

Este docente dejaría de ser el tradicional aplicador de programas escolarizados, ya que sería parte de su tarea investigar si éstos son adecuados a la problemática de su localidad, y cuando el caso lo amerite realizar las adaptaciones o innovaciones que se consideren necesarias.

El problema es que en la actualidad la formación del maestro o asesor de EBA es insuficiente en cuanto al conocimiento del adulto, y en ella no se estimula su creatividad e iniciativa, sino que se refuerza su tendencia a la escolarización. Además, las condiciones de trabajo no le permiten asegurar su estabilidad en el mismo y a veces generan conductas burocráticas. Una medida que seguramente abrirá camino en la resolución de este obstáculo y que merece aplaudirse, es la elevación de las normales al rango de licenciatura.

f) Carencia de indicadores para concretar algunos objetivos

Es muy frecuente, en los últimos tiempos, escuchar hablar acerca de la elevación de los niveles de conciencia, organización, participación o politización. También forman parte de la terminología actual de la EBA la autogestión, la solidaridad o la construcción del Sujeto Popular. Sin embargo, aún no se establecen con suficiente rigor los criterios de evaluación, y tampoco están claros los mecanismos e instrumentos para concretarlos. Es un hecho que no se trata ya de medir respuestas en términos de exámenes académicos o de respuesta a conductas preestablecidas, sino de juzgar acciones y productos. Pero la pregunta sigue en pie: ¿qué acciones?, ¿qué productos?, ¿cómo evaluarlos?

g) Calidad vs. cobertura

Por otro lado, muchos "proyectos micro" deben su éxito al hecho de poder trabajar en una especie de laboratorio, pero carecen de capacidad e instrumental técnico para generalizar su experiencia. En tanto la EBA tiene una muy amplia cobertura, el obstáculo consiste en articular la calidad con lo masivo.

Los siete puntos anteriores son sólo algunos de los desafíos que deben vencerse desde el punto de vista técnico. Si bien no es una tarea sencilla ni rápida, se puede afirmar, sin temor a exagerar, que existen en México suficientes recursos humanos para emprenderla, pero se

necesita también —y fundamentalmente— un marco jurídico y una voluntad política que la estimulen.

Obstáculos de tipo normativo

- a) No está clara la definición de las funciones de la EBA

A primera vista, parecería que la EBA debe cumplir con una excesiva carga de funciones, y que se esperan demasiadas cosas de ella, desde eliminar los desequilibrios económicos y sociales hasta desarrollar las aptitudes físicas del educando, pasando por la capacidad de crítica, la solidaridad, el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social, y la participación en el desarrollo compartido. Además están las esperanzas que en ella depositan sus usuarios. Es evidente que algunos de estos objetivos están condicionados por elementos estructurales. He aquí el primer obstáculo: demasiadas funciones, algunas de ellas imposibles de cumplir con acciones puramente educativas. Una posible solución sería dejar sólo una función: responder a las necesidades básicas de los adultos. Pero entonces aparece un nuevo desafío: ¿cuáles son estas necesidades básicas?

En tanto existen diferentes tipos de adultos, existen diferentes necesidades; una solución podría ser distinguir esos perfiles (*v. gr.*, los tres que se enunciaron anteriormente), y ofrecer distintos servicios alternativos con sus propios objetivos y normas. En este caso el reto consistirá en reglamentar no una sino varias educaciones básicas, salvaguardando la intención unificadora de la filosofía educativa nacional.

Así, el obstáculo consiste en definir la función de cada modalidad de EBA y delimitar el “mínimo obligatorio” de cada una de ellas, buscando el equilibrio entre la unidad y la diversidad. Pero además se desea contar con un sistema que permita a la comunidad participar en la definición de algunas de estas funciones; el obstáculo radicará también en poder articular adecuadamente la racionalidad con la democracia.⁸

- b) Aún no se contemplan mecanismos de acreditación y certificación de conocimientos y habilidades extracurriculares

Aunque la EBA se continúa canalizando sólo como una especie de recuperación de los estudios formales, es discutible que la totalidad de

sus contenidos deban ser equivalentes a estos últimos; en todo caso podría relativizarse el concepto de equivalencia, ya que el adulto no es "un niño grande".

Al pensar en un currículo flexible y diferenciado, nos topamos con el cuello de botella de gran parte de los programas innovadores: la acreditación y la certificación. Es justamente ahí donde han fallecido heroicamente no pocos proyectos "piloto" o "experimentales", pues aún no hay mecanismos de reconocimiento escolar a cualquier tipo de saber que no forme parte del currículo actual. Desde el punto de vista normativo, las consideraciones anteriores sugieren una serie de preguntas: ¿puede la EBA dejar de ser "equivalente" a la educación básica formal? Si se incluyen contenidos extracurriculares ¿deberían ser obligatorios u optativos?, ¿será posible generar algún sistema de acreditación y certificación de este tipo de contenidos, sea cual fuere la vía de adquisición de los mismos?, ¿podría tener esta certificación alguna utilidad propedéutica o laboral, o tendría fundamentalmente un carácter simbólico?, ¿por qué sólo reconocer socialmente los conocimientos adquiridos en la escuela y otorgar menos valor al resto de los aprendizajes?, ¿cómo diseñar mecanismos de certificación que no atiendan tanto a los créditos por materia como productos globales de aprendizaje-acción?

El obstáculo es complejo y plantea el siguiente dilema. Si la EBA responde a las verdaderas necesidades del adulto, éste acudirá motivado por un interés intrínseco (el aprendizaje) y no se preocupará especialmente por la certificación. Sin embargo, puede suceder que entre las verdaderas necesidades del adulto se encuentre el diploma para ingresar a un trabajo o seguir estudiando. Aun cuando conceptualmente se logre superar esta falsa dicotomía intrínseco-extrínseco (porque una educación más abierta puede ser compatible con un sistema de acreditación) y aun cuando técnicamente se efectúen transformaciones parciales o globales al actual currículo, no será fácil diseñar un cuerpo normativo que permita reglamentar esta nueva EBA.

En síntesis, este segundo obstáculo plantea dos desafíos. Por un lado, se trata de distinguir al niño del adulto, entendiendo que tienen importantes diferencias en cuanto a necesidades de aprendizaje y, por lo tanto, deben tener la posibilidad de acceder a contenidos diferentes. El libro de texto para los adultos (México es uno de los pocos países que tiene esta peculiaridad) constituye un notorio avance en ese sentido. Por otro lado, se requiere generar una conciencia para lograr el reconocimiento social de los conocimientos y habilidades adquiridos a través de diferentes experiencias. A nivel superior existen interesantes intentos

en este sentido (UAM-Xochimilco y Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga de Comala (México), Universidad Experimental Simón Rodríguez (Venezuela), Evergreen State College (EUA), Universidad de Mc. Master (Canadá), etcétera.

- c) No hay mecanismos que estimulen la participación de los organismos no gubernamentales en EBA

La ausencia de este impulso en el marco legal obliga a estas entidades a realizar una serie de trámites burocráticos ante el aparato estatal para conseguir autorización y apoyo a su gestión educativa.

Por el momento, prácticamente todo el funcionamiento de la EBA está concentrado en las instituciones oficiales, quienes centralizan el financiamiento, el plan de estudios, la formación de cuadros docentes, la elaboración y distribución de los materiales, los mecanismos de evaluación y certificación, etc.

Ello determina que muchos organismos no gubernamentales no consideren a las acciones de EBA como componentes esenciales de sus planes y programas (Picón, 1982). Lo mismo podría decirse de las dificultades para que organizaciones obreras o campesinas autónomas y autogestionarias puedan hacerse cargo de la administración y ejecución de la EBA, y de reformular algunos elementos del currículo en función de su contexto específico.

Un avance en este sentido lo constituye el hecho de que ya no es indispensable ser maestro normalista para ser educador de adultos, ni es necesario un salón de clases para acceder al servicio. Sin embargo, la desinstitucionalización y la delegación de funciones en otras agencias sociales podrían profundizarse aún más.

- d) Concepto cronológico de adulto

Aun cuando párrafos atrás se habló de distinguir al niño del adulto, es preciso reconocer que la frontera entre ambos no es muy clara y no depende tanto de un criterio cronológico, sino de variables socio-económicas. Si las características propias de un adulto son el trabajo y la responsabilidad, hay muchos menores de 15 años que cubren esos requisitos tanto o más que algunos mayores de esa edad.

El criterio cronológico restringe el servicio a un grupo de edad, y abandona a su suerte a miles de “niños-adultos” no escolarizados menores de 15 años que legalmente no pueden acceder al mismo. El programa 11-14, dirigido a los adolescentes de esta edad en varias

regiones de la República, puede tomarse como un interesante antecedente para modificar el Art. 2o. de la Ley Nacional de Educación de Adultos, creando un marco normativo que estimule el desarrollo de políticas y estrategias para la atención educativa de toda la población no escolarizada, sin distinción de edad. En este sentido, quizás valiera la pena distinguir a la población comprendida entre 6 y 14 años del resto de la población no escolarizada.

e) Duplicidad institucional

Otro obstáculo de tipo normativo es la carencia de un organismo centralizado que coordine los esfuerzos realizados por diferentes sectores, hecho que genera racionalidades diferentes (y a veces contrapuestas), multiplicación de funciones, competencia, desarticulación de tareas, etc. Si este organismo se creara, podría ofrecer diferentes modalidades y servicios coordinados entre sí, y daría lugar a la participación coordinada de distintas dependencias y organismos de base en el diseño curricular, experimentación y evaluación de nuevas alternativas de EBA.

Estos y otros detalles de tipo jurídico-administrativo (como por ejemplo, revisar la obligatoriedad del inglés en comunidades campesinas) no son fácilmente superables, pero el Art. 47o. de la Ley Federal de Educación y el Art. 6o. del Cap. II de la Ley Nacional de Educación para Adultos son especialmente favorables para una redefinición curricular, y hasta ahora no han sido aprovechados en la medida que seguramente lo prevé el espíritu de los mismos.

Obstáculos de tipo político

a) Falta de recursos

El primer obstáculo es aparentemente de tipo financiero, pero en el fondo es político en tanto la distribución del gasto educativo favorece a los niveles superiores y a las zonas geográficas más desarrolladas, pues son los sectores sociales que más presión pueden ejercer para recibir el servicio. Si la educación se sigue utilizando para mediar conflictos sociales, es previsible que esta situación no cambie y que la asignación de los recursos no favorezca a las zonas rurales y de los adultos no escolarizados. La agudización de la crisis económica, la reciente baja de las materias primas y los compromisos contraídos por el pago de la deuda externa, seguramente determinarán una mayor restricción del gasto público. De ahí la necesidad de aprovechar

racionalmente los escasos recursos existentes, articulando esfuerzos dispersos, delegando funciones en instituciones no gubernamentales, agrupaciones empresariales y organizaciones populares, buscando nuevas vías de financiamiento, vinculando la educación con proyectos productivos, etc.

b) Resistencias al desarrollo de una educación popular que promueva el cambio social

Es probablemente aquí donde se encontrarán las verdaderas dificultades para implantar una EBA que contribuya a preparar a las personas y grupos para el control de sus procesos y la defensa de sus intereses, en la perspectiva del cambio social. En otras palabras, una EBA que ataque al analfabetismo y a la baja escolaridad al mismo tiempo que a las causas que lo originan, donde lo más importante no sea la certificación de estudios sino la elevación de los niveles de organización y conciencia, y la capacidad de manejar información que tenga el individuo en la búsqueda de su igualdad social.

Sin embargo, no todas las innovaciones tienen este rasgo. Diversos autores consultados coinciden en distinguir niveles o grados. Guzmán (1980), por ejemplo, considera que existen tres tipos de innovaciones educativas: a) las que al no vincularse con modificaciones paralelas en el sistema social global, no influyan sustancialmente en el cambio de valores y conductas para la transformación del mismo; b) las que se proponen apoyar modificaciones en el sistema social, y que aun cuando flexibilizan las estructuras existentes dejan intactas las relaciones de dominio de la cultura hegemónica, y c) las que aportan a la construcción de un nuevo modelo educativo que abone el terreno para el cambio social. Schiefelbein (1984) habla de cuatro estrategias de cambio: revolucionaria, reforma, ensayos e innovación individual. Picón (1982) plantea que cuando la educación de adultos intenta apartarse del proyecto nacional vigente, suelen darse tres posibles reacciones: a) finalmente se adapta al modelo vigente; b) se repliega con criterio táctico y hace algunas concesiones formales en espera de una coyuntura histórica que le permita revitalizarse, y c) no acepta las "reglas del juego" del modelo vigente, entra en confrontación directa y desaparece temporalmente del escenario en que actúa.

Así, es posible que una innovación generalizada que se ponga al servicio de los grupos populares afecte intereses y genere resistencias a tal grado que no pueda ser ejecutada. Quizás por ello habría que pensar en estrategias intermedias, cuyo grado de incidencia en el cambio dependerá de diferentes factores estructurales y coyunturales.

En definitiva, debe reconocerse que los problemas centrales de la educación de adultos no son sólo técnicos, financieros o normativos sino que también —y quizás fundamentalmente— son políticos y están vinculados con la correlaciones de fuerza al interior de la sociedad. Y aquí volvemos a la frase del epígrafe: **“Si el problema es de redefinición, deben preguntarse dos cosas: quién decide y con qué criterios decide”**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI, Hans, *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958.

ALVAREZ, Isaías, *Un modelo alternativo de educación básica para los sectores marginados*, 1986, mimeo.

BROCOLI, Angelo, *Ideología y educación*, México, Nueva Imagen, 1984.

BROOKE, Nigel, “Actitudes de los empleadores mexicanos respecto a la educación: ¿un test de la teoría del Capital Humano?”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VIII, No. 4, México, CEE, 1978.

CAMARA, Gabriel, *Impacto y relevancia de la educación básica*, México, CEE-GEFE, 1982.

CARNOY, Martin, *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI, 1980.

_____, *Enfoques marxistas de la educación*, México, CEE, 1981.

CEE, “Bases para la incorporación de contenidos tecnológicos al currículo de educación básica para adultos”, en *Revista Educación de adultos*, Vol. 3, No. 3, INEA, 1985.

_____, *Educación popular en América Latina: ¿avance o retroceso?*, México, CEE, 1982.

CHAPARRO, Félix, “Modelo y currículum de la primaria intensiva para adultos”, en *Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo*, México, CEE-GEFE, 1983.

- DE ANDA**, Ma. Luisa, "Panorama de la educación de adultos. El caso de México", en *EA: nuevas dimensiones...*, s/f.
- DE LELLA**, Cayetano, "Segregación y mitos en la PRIAD", en *EA: nuevas dimensiones...*, s/f.
- DIAZ Bordenabe**, Juan, *Las nuevas pedagogías y tecnologías de la comunicación*, CIID, 1976.
- FREIRE**, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Chile, ICIRA, 1972.
- GALLARDO**, I. y O. Cuéllar, "Evaluación del Programa Nacional de Alfabetización", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 1, México, CEE, 1985.
- GUZMAN**, Teóculo, *Alternativas para la educación en México*, Gernika, 1980.
- ILLICH**, Iván, *La sociedad desescolarizada*, México, Editorial Posada, 1979.
- INEA**, "Segundo coloquio de especialistas sobre capacitación para el trabajo y educación básica. Vivero Alto", UNAM, INEA, 1985, mimeo.
- _____, *Gaceta estadística*, mayo, 1986.
- _____. *Modelo general de innovación para la educación básica para adultos, (resumen)*, México, 1986.
- LATAPI**, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1980.
- _____. "Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza", en *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, CRE-FAL, 1985.
- LAVIN**, Sonia, "CEBI: Las enseñanzas de una experiencia innovadora cancelada", 1986, mimeo.
- MCGINN**, Noel et al., *La asignación de recursos económicos en la educación pública en México. Un proceso técnico en un contexto político*, México, Fundación Barros Sierra, 1985.

- MUÑOZ** Izquierdo, Carlos *et al.*, *El proceso educativo, la reprobación y el abandono del sistema escolar*, México, CEE, 1979.
- MUÑOZ** Izquierdo, Carlos *et al.*, "Factores determinantes de la eficiencia interna de la educación básica para adultos autodidactos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, Nos. 1 y 2, México, CEE, 1984.
- PEREZ**. Jorge y Daniel Schugurensky, "El problema de la generalización de los proyectos de educación popular", en *Revista Foro Universitario*, No. 67, 1986.
- PEREZ** Perdomo, Rogelio, *La formación de profesionales y la nueva educación*, Venezuela, Universidad Experimental Simón Rodríguez, 1972.
- PESCADOR** Osuna, José Angel, "Hacia una reconceptualización de la educación funcional", en *Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo*, México, CEE-GEFE, 1983.
- PICON** César, *La educación de adultos en América Latina en la década de los ochentas: situación y perspectivas*, CREFAL, 1982.
- PONCE**, Aníbal, *Educación y lucha de clases*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1977.
- RAMA** Germán, *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*, Chile, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1980.
- REIMER**, Everett, *La escuela ha muerto*, Barcelona, Editorial Barral, 1976.
- RODRÍGUEZ** Fuenzalida, Eugenio *et al.*, *Investigación diagnóstica sobre la escuela básica media humanístico-científica de adultos en el Sistema Nacional de Educación*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1986.
- SCHIELFELBEIN**, E. "Cambiar la educación básica: otros actores y estrategias", en *Cuadernos de educación*, Chile, No. 138, 1984.

SCHMELKES, Sylvia, "La educación rural en el capitalismo dependiente", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. X, No. 3, México, CEE, 1980.

SEP, *Programa Nacional de educación básica para adultos. Servicios y proyectos de la educación para adultos*, México, SEP, 1980.

SEP-CREFAL, "Diagnóstico preliminar de los centros de educación básica para adultos en Michoacán", 1986, mimeo.

TORRES, Carlos Alberto, "Educación para adultos y prácticas nacionales. Algunas reflexiones sobre el Sistema Nacional de Educación para Adultos en México, 1976-1981", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 1, México, CEE, 1985.

TORRES, Rosa María, *Nicaragua: revolución popular, educación popular*, Managua, INIESCRIES, 1985.

UNESCO. *Jeunesse et Education de Base*, París, 1954.

ZIRES, Oscar y Maura Rubio. "Educación de adultos y Estado mexicano (1972-1986). Crítica de una propuesta alternativa. Proyecto de investigación aplicada", s/f, mimeo.

