

Educación de adultos en sectores populares: ámbitos de acción para pensar el sistema formal

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVIII núm. 1, pp. 37-68

Liliana Vaccaro C.*

La educación que existe fuera del sistema escolar, habitualmente denominada Educación de Adultos, ofrece una gama amplia de acciones educativas de un modo más o menos institucionalizado. Su sentido es diferente en cada país de acuerdo con las características de desarrollo histórico, político, socioeconómico y cultural. En el caso de los países industrializados está ligada, más bien, a la noción de educación permanente, término acuñado en Europa para identificar problemas importantes para este tipo de sociedades cuyas preocupaciones principales son, entre otras, explosión y obsolescencia del saber, cambio en la estructura del empleo, distribución de profesionales, aumento del tiempo libre, etc. (Barquera, 1985).

Si bien la idea de educación permanente tiene vigencia en Latinoamérica, en la mayor parte de los países la temática de la educación de adultos tiene otra connotación. Su objetivo central se define en relación con el tema de la pobreza, situación que refleja las condiciones de vida de las grandes mayorías latinoamericanas. Por tanto, más que hablar de educación permanente, para la presentación de este trabajo parece adecuado referirnos a la educación de adultos como aquella que tiene su foco de interés en el desarrollo de acciones educativas fuera del sistema escolar para atender a necesidades fundamentales de los sectores populares. En esta perspectiva concebimos la educación de adultos como educación no formal. Sin embargo, no consideramos en este documento algunas modalidades de educación no formal de adultos relativamente institucionalizadas y

* Investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile.

sistemáticas, como la capacitación de mano de obra y formación para el trabajo, entre otras. Es en este contexto que presentamos el documento. Su propósito principal es describir algunos rasgos de la educación de adultos no formal en sectores populares de América Latina, sus posibles aportes a la educación escolar para estos grupos y, finalmente, plantear un conjunto de dificultades para lograr la articulación entre ambos sistemas.

I. CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA

El dramático problema de la pobreza de las grandes mayorías latinoamericanas no sólo da cuenta de condiciones precarias de vida, sino además de “un cuadro actitudinal de desaliento y anomia, poca participación en los mecanismos de intervención social y quizás, la adscripción a una escala de valores diferenciada en alguna medida de la del resto de la sociedad”.¹

Algunos estudios realizados en la Región (Latapí, 1985) refuerzan la idea de vincular el desarrollo de la educación de adultos con el problema de la pobreza. Señalan que es respuesta a una situación social de explotación. En muchos casos es una educación para la sobrevivencia. En este sentido, la educación de adultos evoca una educación para la justicia, porque la desigualdad no sólo existe, sino que se acrecienta cada vez más. De la magnitud de este problema dan cuenta muchos documentos que no entraremos a examinar.² Estos mismos estudios reflejan la preocupación de diferentes organismos por definir caminos para enfrentar esta problemática. Baste recordar los objetivos específicos del Proyecto Principal de UNESCO que, a fin de eliminar la pobreza en la etapa 1980-2000, propone la escolarización de todos los niños entre ocho y doce años y la erradicación del analfabetismo en nuestro continente.

Reconociendo que en general la educación es un factor interviniente pero no determinante en la eliminación de la pobreza y que existe consenso en estimar que el desarrollo de la educación de adultos contribuye a superar este problema, cabe preguntarse en qué medida y cómo puede jugar un papel de relativa importancia para enfrentar la educación de los sectores populares.

¹ Conceptualización dada por O. Altamir, citado por P. Latapí en “Prospectiva de la Educación de Adultos a la luz de la pobreza en América Latina”, p. 275.

² Latapí indica que hacia el año 2000 los pobres serán 170 millones y los indigentes 106 millones.

Latapí menciona ciertas estrategias de desarrollo señalando algunas en el corto plazo y otras, más globales, en el largo plazo. Entre las primeras indica las siguientes (*op cit.*: 292).

- Los cambios previsibles en la distribución espacial de la población y la creciente concentración relativa de los pobres en las ciudades implican a futuro una mayor atención educativa a los adultos urbanos.
- La magnitud de la escasez futura de empleos sugiere relacionar lo más estrechamente posible las acciones de la educación de adultos con la generación de empleo y el fomento del autoempleo, dando prioridad a los grupos poblacionales en edad de trabajar.
- Debería darse prioridad a los grupos postergados. Entre éstos destacan los indígenas, las mujeres y los jóvenes desocupados.
- Las carencias extremas que sufrirán las familias pobres hacen recomendable dar prioridad a acciones educativas tendientes a incrementar el acervo y la productividad de los activos que poseen los pobres: la tierra y otros bienes de producción, las tecnologías que ya dominan, su tiempo disponible, etc. La educación deberá promover hábitos de racionalidad que se traduzcan en una organización más productiva de los insumos con que se cuenta.
- Las insuficiencias cuantitativas y cualitativas de los servicios públicos en los medios pobres pueden ser en parte suplidas —si los grupos pauperizados desarrollan una mayor capacidad de autogestión— para la satisfacción de las necesidades básicas: salud, alimentación, vivienda y otros.
- En un contexto de austeridad obligada, tiene especial importancia la educación para el consumo, sobre todo para contrarrestar la publicidad de los medios de comunicación que inducen a la compra de alimentos poco nutritivos y de artículos no necesarios.

La otra mirada de las estrategias es su alcance en el largo plazo. En efecto, el problema de la pobreza debe analizarse en el plano de las transformaciones estructurales que son fundamentalmente políticas y económicas. La educación debe ligarse a ellas incrementando la toma de conciencia de los sectores populares para que asuman su historia y se conviertan en protagonistas de su propio proyecto de desarrollo. Para ello, la toma de conciencia en el orden de la actividad económica es central. Dice Latapí que no hay poder político si no está sustentado en la fuerza económica. Entonces, es necesario generar y fortalecer redes de proyectos de educación ligados a la producción; es preciso orientar la tarea de los medios de comunicación; hay que reconocer los espacios por los cuales los sectores populares de-

ben luchar para tener poder social incrementando, desde el Estado, este tipo de iniciativa.

Las proposiciones y disyuntivas mencionadas por Latapí llevan a varias reflexiones sobre el sentido y contribución de la educación no formal en América Latina.

A. Educación de adultos: aportes y límites

La evolución que ha tenido la educación no formal de adultos en los últimos años ha dado origen a un conjunto variado de experiencias educativas, de desigual importancia en términos de objetivos y de recursos involucrados en ellas.³ Sin embargo, es un hecho que este campo de la educación tiene hoy día un desarrollo y expansión significativos para resolver problemas que afectan a los sectores más pobres de nuestras sociedades.

A continuación se hace una caracterización de este tipo de educación y de sus aportes. Para esto, se describe el estilo educativo de las experiencias, se señalan las necesidades que ella intenta resolver y se profundiza en su sentido político. Al fin, se retiene como núcleo central de esta descripción el aporte que la educación no formal hace a la participación popular.

1. Estilo educativo de las experiencias de educación de adultos

Los problemas y desafíos que enfrenta la educación de adultos en América Latina han definido el carácter de las intervenciones educativas efectuadas en este campo. Ellas han incorporado un conjunto de elementos que dan cuenta del proceso que intentan generar (Vaccaro, 1987):

- Las concepciones de estas experiencias contienen ciertas ideas que iluminan la práctica educativa y la intencionan: rechazo al determinismo histórico y al conformismo; énfasis sobre el progreso y construcción de la humanidad como tarea colectiva y solidaria; co-

³ Para dar un orden de magnitud, se puede señalar que en Chile, desde 1973, han surgido las Organizaciones Económicas Populares (OEP). En 1985, de acuerdo con el Programa de Economía para el Trabajo (PET), existían para el Área Metropolitana de Santiago más de 1 100 OEP, que beneficiaban a casi 110 000 personas. La cantidad puede ser mayor, ya que no están contabilizadas aquellas organizaciones ligadas a experiencias de educación popular. El número de beneficiarios indicado representa el 9% de la población popular que reside en este sector geográfico. El porcentaje es significativo si se considera que en 1983 la afiliación sindical de la población ocupada era de un 11%. Extraído de Raczynski, D., "Estrategias de sobrevivencia en sectores populares".

raje, valor y desafío frente al cambio; espíritu de interdependencia y colaboración para enfrentar un proceso de formación y promoción humana.

- Se reconoce y se valora el potencial educativo presente en la comunidad. En los programas se ha mostrado que, a través de diferentes modalidades de formación y capacitación, los sectores populares cuentan con personas capaces de resolver sus propios problemas. Estos recursos existentes no sólo son mal aprovechados por el sistema escolar, sino que, en muchos casos, descalificados e incluso ignorados.
- La capacidad para definir caminos de acción se ve complementada por logros en la autogestión de estos programas. Los grupos logran autonomía, diagnosticar la realidad, planificar acciones, generar y administrar recursos. Estos aspectos, de un modo u otro, son abordados por los proyectos no formales de educación de adultos. Eso muestra la posibilidad de transferencia, apropiación y difusión de los conocimientos adquiridos a través de los programas.
- Las estrategias educativas tienen una doble mirada frente a la realidad. Se trata de resolver problemas específicos, pero también de visualizar cambios a más largo plazo que llevan a transformaciones más profundas de la sociedad. Los proyectos y programas significan recursos para informarse, discutir y reflexionar acerca de las causas que generan los problemas, clarificar situaciones de coyuntura, compartir con otros actores sociales las tareas que es necesario realizar.
- Por lo general, estas intervenciones se apoyan en materiales preparados para reforzar la implementación de las estrategias educativas y se sustentan en metodologías que dinamizan el proceso de aprendizaje de los participantes. Existe una amplia gama de técnicas participativas para facilitar la comunicación, el análisis y el aprendizaje colectivo.

Los lineamientos mencionados reflejan el interés por abordar necesidades presentes en los sectores populares considerando dos elementos centrales: la crítica situación de vida de un gran número de personas y la participación activa de ellas en la solución a tales problemas.

2. Necesidades básicas enfrentadas por la educación de adultos

Una primera constatación surgida del análisis de diferentes proyectos es que este tipo de educación se preocupa de las necesidades no satis-

fechas de los sectores populares. De ello da cuenta la innumerable cantidad de iniciativas para enfrentar problemas de salud, nutrición, desarrollo comunitario, organización y de sobrevivencia para generar recursos y distribuir mejor los existentes.

Un segundo hecho es que el sistema no formal asume tareas del sistema formal en la medida que el aparato escolar es extremadamente débil para hacer frente a la magnitud de las desigualdades externas a él. En efecto, este aparato que tiene serias dificultades para trabajar con las desigualdades individuales (distintos talentos, variados ritmos de aprendizaje, diferentes grados de madurez, etc.), sucumbe ante la profundidad y magnitud de las desigualdades económicas y sociales generadas estructuralmente fuera del sistema escolar.

Conociendo diferentes iniciativas de educación de adultos, se tendería a afirmar que ésta (al completar, prolongar, sustituir a la educación formal) pretende superar los problemas mencionados previamente. Sin embargo, el carácter mismo de las distintas intervenciones y las bases institucionales diferentes, los proyectos históricos de cada país, la crisis en la actual coyuntura económica, etc., son factores que actúan de un modo decisivo sobre el sentido de este tipo de acciones.

Para ahondar en este mundo de complejidades se agrega a lo ya dicho otro elemento para la reflexión. Lo definido como "sectores populares" representa un mundo heterogéneo en el que existen distintas demandas, diferentes ubicaciones en la estructura social y económica, diversas culturas, desiguales grados de organización social y política. ¿Qué es lo que piden y qué se les ofrece?

Algunos autores (García-Huidobro, 1985) señalan que existe una demanda de los sectores populares que puede ser caracterizada como diversificada, no estructurada y silenciosa. Este hecho influye, sin duda, en las ofertas que se hacen en materia de educación. Una mirada sobre ambos aspectos desde una perspectiva más global, muestra que la educación no formal está ligada con el proceso de modernización en el que uno de los ejes centrales es el desarrollo económico. Sin embargo, es posible afirmar que quienes tienden a demandar educación son los sujetos que han alcanzado niveles mínimos de enseñanza básica o han participado en actividades educativas (Gajardo, 1983). Por tanto, es posible deducir que los beneficiarios de estas acciones conforman un grupo heterogéneo que da origen a proyectos (estatales, no gubernamentales, de organizaciones sociales, de sindicatos, etc.) que apuntan a diferentes problemáticas del mundo popular, abordadas desde distintas perspectivas

(capacitación técnica, alfabetización, desarrollo de organizaciones populares, formación de educadores de base, apoyo a la capacitación del campesinado, etcétera).

3. Educación y cultura popular

El desarrollo de proyectos educativos realizados en el nivel de comunidades urbanas y rurales de muchos países latinoamericanos, enfrenta problemas de orden cultural. La cultura de los sectores populares es de una gran riqueza, sin embargo, ha sufrido el silenciamiento y la desvalorización. Sus expresiones culturales muestran una doble cara. Por una parte, pueden albergar mitos y tradiciones paralizantes que llevan al fatalismo y la inseguridad. Por otra, también son culturas que dan cuenta de modos de vida y de relación con el mundo que no pueden estar ajenos al quehacer de la educación. Ese “saber hacer” para solucionar problemas concretos, aprovechando la experiencia y el conocimiento existente en la comunidad, es un saber que permite la integración de todos los sujetos a un mismo modo de pensar y obrar, a un mismo lenguaje (Martinic, 1985).

Rescatar el conocimiento y la cultura popular es parte importante de un buen número de proyectos de educación de adultos. Es un intento por captar las pautas de socialización familiar y comunitaria, valorizar la cotidianidad y los estilos de vida presentes en los propios sectores populares. Este es un valor que está ausente en el sistema formal de educación (A. Magendzo, 1986).

La intencionalidad de los proyectos para rescatar la cultura popular y fortalecer grupos culturales con una identidad colectiva, nos lleva a un punto de alto interés con respecto a la educación. ¿Como asume la educación no formal esta problemática? Nos enfrentamos a la necesidad de generar identidades capaces de interactuar y formar una identidad más amplia que podría denominarse “nacional”. Es una tarea de construcción de cultura a partir de identidades propias. En este sentido, el esfuerzo está en dirección opuesta al sistema formal por cuanto este último parte de una cultura “integradora y universal” muy poco sensible a lo que los propios sectores populares pueden aportar en el proceso de educación.

Una cantidad muy significativa de proyectos tienen como propósito elevar los niveles de conciencia de los sectores populares para que sean actores de su propio desarrollo y del de su comunidad. Esta tarea, que es asumida colectivamente, apunta a un proceso de formación y promoción humana.

Por tanto, hay otro rasgo que es importante destacar. Los proyec-

tos no son recetas hechas de una vez y para siempre. Como estas intervenciones hacen referencia a toda la actividad social y no sólo a la escolar (Rivero, 1979), van construyendo alternativas de acción que emergen de una realidad concreta, de los problemas y demandas que surgen de la misma comunidad. Contienen diferentes formas de aprendizaje como resultado de las estrategias implementadas en los proyectos. Los contenidos y metodologías se adaptan a la realidad, a las necesidades más inmediatas de los sectores populares. Esta riqueza cultural se traduce en una gran creatividad para resolver problemas concretos.

4. Sentido político de las intervenciones educativas

El punto de partida de un vasto sector de experiencias es el rechazo a la situación existente y la intención de transformarla. No son experiencias neutras; por el contrario, se reconoce en ellas un sentido político:

El sentido político de estas experiencias se encuentra en la particular relación que se establece en la producción del conocimiento y la creación de un poder social alternativo. En los procesos y mediaciones a través de los cuales reproducen o impugnan el orden social existente y se comienza a vivir un orden nuevo. En América Latina se reconocen mediaciones de diferente peso, de acuerdo a los contextos históricos y políticos de cada país: los movimientos sociales, la familia, las comunidades eclesiales de base, organizaciones vecinales, comunidades campesinas, etc. (García-Huidobro y Martinic, 1985).

Estos espacios de participación reproducen, crean o contribuyen a la generación de una identidad colectiva.

Es así como hoy día en muchos países latinoamericanos la educación de adultos ha pasado a concebirse como educación popular ampliamente desarrollada desde 1970. Ella se orienta a fortalecer el proceso organizativo de los sectores populares como apoyo directo a las organizaciones (sindicales, campesinas, poblacionales o de barrio), o a través de proyectos de acción en sectores donde no existen organizaciones (Beca, 1985).

5. Educación de adultos y participación

Quizás el rasgo más importante de esta educación —por cuanto resume lo que hemos venido diciendo: constituye un aporte a la democratización de nuestras sociedades— es su carácter participativo.

En ella se tiende a buscar la incorporación activa de los participantes en la definición de alternativas de acción y en la determinación de distintas formas para actuar frente a la pobreza.

Dentro de este marco, merece nuestra atención un estudio realizado en 1982 por Patricio Cariola, quien examinó 80 proyectos latinoamericanos desarrollados en esta misma línea y detectó que ellos presentan ciertas constantes que permiten hablar de un nuevo paradigma, *la educación como participación*. Los elementos comunes más importantes son: partir de la experiencia para que los participantes tomen conciencia acerca de su ubicación económica y social; proceder normalmente en forma grupal, colectiva, comunitaria; propiciar una relación pedagógica democrática; partir de un análisis de la realidad para volver a ella modificándola; valorar la cultura popular e indígena.

La mención a este nuevo paradigma educativo en América Latina lleva a otro orden de preguntas que están en la base de una discusión acerca de la democratización de la educación y de la sociedad en muchos países latinoamericanos. Entre ellos el rol del Estado y de la Sociedad Civil. García-Huidobro hace una reflexión interesante al respecto:

Las alternativas que se abren desde la educación popular han llevado a la pregunta por la posible conexión de este tipo de programas, que insisten fuertemente en la constitución de organizaciones populares autónomas y en un tipo de participación que oriente hacia la conformación de ellas en sujetos políticos y sociales, y el aparato estatal. Obviamente que la pregunta es retórica y de fácil respuesta en situaciones de dictaduras de derecha. Pero, ¿y qué pasa con el resto de los casos? (1985: 47).

La respuesta no es fácil. Parece necesario puntualizar algunas dificultades presentes en el escenario de muchos países latinoamericanos y sugerir un camino posible de solución.

Se sabe que en todos los países capitalistas, socialistas, desarrollados o en vías de desarrollo, las comunidades locales, provinciales y regionales demandan una mayor autonomía de decisión. Esto es, una redistribución, en este caso territorial, del poder político. En los países latinoamericanos se trata de una desconcentración del poder más que de un verdadero proceso de descentralización. Sin embargo, esta demanda por mayor participación no se concreta muchas veces porque el sistema político no siempre estimula o permite que ésta se exprese.

El trabajo de Jordi Borja (1987), referido al problema de la des-

centralización del Estado y la participación de la sociedad civil, ofrece puntos interesantes para la reflexión. Señala que en América Latina, incluso en los países en los que las instituciones del Estado de derecho han alcanzado mayores niveles de desarrollo, las instituciones locales se caracterizan por la escasa autonomía y, a veces, representatividad. En esa medida no juegan un papel de formación de cuadros y de incorporación de los sectores sociales populares y medios a la vida política local y nacional. Así, sus competencias y recursos son escasos y, por lo tanto, no ejercen la función de prestación de servicios, ordenación urbana y animación económica y sociocultural que idealmente les correspondería.

Sin embargo, en muchos países existe la preocupación por generar una democracia local; se propone descentralizar al Estado y se pretende hacer más eficiente la participación popular. Borja postula que la consolidación y desarrollo de la democracia se juegan, en gran medida, a nivel local. Únicamente promoviendo la descentralización del Estado, organizando localmente la dialéctica de presiones y respuestas, generando múltiples mecanismos de intervención pública y de cooperación social puede evitarse primero un despego y luego una confrontación entre amplios sectores populares y los gobiernos democráticos. "No hay milagro económico posible, pero sí puede haber una política local más eficiente (económica y socialmente) y participativa" (*op. cit.*: 20).

Para buscar caminos de participación popular en el ámbito educacional parece interesante rescatar la siguiente idea: hoy se está dando un gran valor a la división territorial como forma concreta de incorporación de los sectores populares en un proyecto social más amplio y compartido.

Un barrio, o una ciudad tienen una historia, una vida colectiva, un sistema específico de relaciones que los distingue de otros barrios o de otra ciudad con la misma estructura de clase... Para las clases populares la recuperación y construcción de estas estructuras territoriales es una cuestión fundamental en su proceso de organización, en su capacidad para intervenir en política y de relacionarse con instituciones. Estas estructuras territoriales comunitarias permiten recuperar la historia, el patrimonio colectivo de las clases populares y proyectar de una manera activa el futuro. Son un medio para forjar alianzas de clase sobre la base de problemáticas concretas y de que establezcan relaciones positivas entre las clases populares y las clases medias, contra las oligarquías, los monopolios y las altas esferas burocráticas (*op. cit.*: 37).

Entendiendo que el problema de la pobreza es de tal magnitud que

no se puede resolver sin la intervención directa del Estado, cabe preguntarse para qué y cómo el Estado puede recoger la necesaria participación de la base social con el fin de definir políticas que aseguren la calidad de la educación de los sectores populares. Formulando este problema desde la educación, ¿cuáles serían los espacios que el Estado debe abrir con el fin de recoger las distintas iniciativas que surgen para que dichos sectores no sólo accedan a la educación sino que participen activamente en la generación de alternativas educacionales que den respuesta a sus necesidades?

“Una auténtica descentralización participativa se considera como requisito importante en la democratización de la educación y en la puesta del sistema escolar al servicio de políticas de superación de pobreza” (Nuñez, 1987). Esto significa que el Estado debe garantizar que es un defensor de la democracia, honesto y eficiente (Borja, *op. cit.*, p. 196).

La descentralización participativa, con alta capacidad de gestión a nivel local, permitiría articular con mejores posibilidades las iniciativas que surgen del sistema formal y de la educación de adultos. Para tomar las palabras de Borja:

[...] las instituciones municipales, por su doble carácter de ser entes representativos de las colectividades locales y elementos articulados del Estado, han sido un factor decisivo de integración nacional, en un sentido político-cultural. Los grupos sociales y los valores de carácter particular se han combinado con los más universales representados por y en el Estado (*op. cit.*, p. 41).

Para finalizar el análisis de la descentralización desde su dimensión política se mencionará el aporte de la sociedad civil en la manutención y consolidación de un proceso de participación ciudadana en la gestión local de la educación. Tomando como referencia a Borja, diremos que ella debe generar interlocutores colectivos para hacer posible la participación. Estos interlocutores ya existen y son fundamentalmente las organizaciones sociales, sindicales, cívicas, culturales, de interés común, etc. Unos se caracterizan por su representatividad, otros por su iniciativa o habilidad para plantear problemas de interés colectivo, otros por su capacidad de gestión de servicios o actividades. La participación es, sobre todo, por una parte el encuentro entre instituciones representativas, partidos y administración y, por otra, los movimientos y organizaciones sociales, que existen autónomamente de los partidos políticos y de los mecanismos participativos (*op. cit.*: 197).

Mirando la descentralización desde una perspectiva más técnica, es posible visualizar la coordinación de decisiones y en consecuencia la constitución de redes y flujos de información. Así, este proceso permitiría enfrentar otro problema que atenta contra la articulación de la educación formal y no formal: la dificultad de contar con una administración educacional que realmente cumpla su función de canal para una educación eficaz y eficiente a los sectores populares. En muchos aparatos administrativos persiste una mentalidad centralista que bloquea la información y comunicación entre distintos niveles y espacios educativos por el apego a los reglamentos y por una tendencia exagerada a la normatividad. Sin embargo, el posible encuentro de los organismos administrativos del aparato estatal, y en particular del aparato escolar, con una comunidad abierta, visible y propositiva, contribuiría a reubicar la escuela dentro de una perspectiva de servicio para todos los sectores, entre ellos los populares. Es también un modo de entender el paradigma de la educación participativa.

B. Dificultades que enfrenta el desarrollo de la educación de adultos

En este punto, más que reflexionar sobre todo el campo de actividades de lo que se entiende en la actualidad por educación no formal de adultos, se intenta detectar dificultades en el desarrollo de programas educativos comunitarios dedicados a la educación de grupos locales. El primer foco de problemas estriba en las características del “mundo popular”; en él se aprecian grandes diferencias, por lo que se constata una demanda muy variada de acciones, la mayor parte de ellas como respuesta a necesidades básicas apremiantes que exigen soluciones “aquí y hoy día”. Es el caso de los comedores infantiles en Chile, las ollas comunes y, en general, de todos los proyectos ligados a la subsistencia. Esta situación tiene varios efectos:

- Las respuestas que se ofrecen a través de estos proyectos son localizadas, diferenciadas y particulares. La diversidad de respuestas determina el tipo de vínculo que se establece entre estas iniciativas y las políticas más globales a nivel macrosocial. Este vínculo es frágil y complejo.
- Por sus características —voluntariado y dependencia del financiamiento externo—, los proyectos son de corta duración. Por tanto, la posibilidad de sistematizar las intervenciones para acumular la experiencia ganada en el “saber hacer” es una tarea que generalmente no se realiza. Conocer la racionalidad de los procesos

educativos y el significado que tiene la participación de los sectores populares en ellos, no sólo contribuiría a dinamizar el sistema formal sino a integrar iniciativas semejantes del sector no formal.

- Las características de las iniciativas dan origen, muchas veces, a experiencias con objetivos muy amplios y generales que reflejan un gran esfuerzo colectivo, pero disperso y con poca eficiencia para resolver problemas de los sectores pobres. En este sentido, es lícito preguntar acerca de los recursos invertidos en relación con las repercusiones y el impacto que esperan los propios participantes.
- Los proyectos no son ajenos a las “modas” impuestas desde fuera, en ocasiones avalados por las mismas organizaciones nacionales o internacionales que los financian. La escasez de recursos, sobre todo económicos, tiene un efecto negativo importante en este sentido.

Un segundo orden de dificultades se vincula con el carácter de algún modo “marginal” de estas experiencias dentro del conjunto de la sociedad. Reconociendo su validez e importancia para definir soluciones frente a problemas específicos y para generar una base de participación concreta de los sectores populares, sería interesante reflexionar acerca de su valoración social. ¿Quiénes las valoran y por qué? Aunque la pregunta es atingente, habría que recordar que la vida de cada persona tiene un valor en sí misma. Entonces las respuestas, por inmediatistas que sean, permiten no sólo enfrentar necesidades vitales sino también respetar y valorar la capacidad y el compromiso de los propios sectores populares, para buscar soluciones a sus problemas. Así, es preciso mirar la valoración que hacen los propios participantes de estas intervenciones educativas.

No obstante, desde un punto de vista más global, un alto número de proyectos están dirigidos a sectores urbano-marginales con poca organización y a campesinos pobres. Este hecho tiene consecuencias en el peso social de tales intervenciones. Al parecer, su incidencia es débil. Se agrega a ello la situación existente en cada localidad. Como no hay condiciones para el desarrollo local, dichas iniciativas no se encuentran con la función pública y, en consecuencia, pasan inadvertidas.

Por último, existe un tercer tipo de problema, ligado al esfuerzo que debe hacerse desde este campo de la educación para legitimarse frente a la sociedad en general y al sistema escolar en particular. Habitualmente, el valor de las experiencias es negado y los conocimientos adquiridos por esta vía no son reconocidos ni valorados socialmente.

De las limitaciones de la educación no formal analizadas hasta este punto, surgen ciertos interrogantes que merecen ser reflexionados para avanzar en el análisis acerca de su incidencia en el sistema escolar. Surgen preguntas en relación con la finalidad de este tipo de educación. Es sabido que en el caso del sistema escolar la desigualdad es un problema no resuelto y que los condicionamientos externos e internos no permiten superar tal dificultad. No obstante, ¿qué sucede en la educación no formal?, ¿existen rasgos discriminatorios en ella?, ¿resuelve el problema de las desigualdades educativas? Si fuera así ¿cuáles son sus mayores aportes a los sectores populares y bajo qué condiciones?

Un segundo conjunto de preguntas se refiere a la incorporación de los propios sectores populares en los proyectos no formales. Cabe preguntarse, los que se benefician ¿son los más necesitados?, ¿para qué y cómo incorporar a los sectores más pauperizados de la sociedad, a los más excluidos?

Estos y otros interrogantes que provienen del análisis de las características de la educación no formal, dan pie a algunas reflexiones sobre sus aportes a la educación formal.

II. CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS AL SISTEMA FORMAL DE EDUCACIÓN

Las características mencionadas previamente ayudan a confrontar la práctica de algunos proyectos, con ciertos procesos que tienen particular importancia para comprender el aporte de la educación no formal a los sectores populares. Para ello se presentarán tres ejemplos, describiendo las estrategias educativas que ofrecen, los procesos de formación y los materiales educativos utilizados. Se trata de proyectos que están más directamente vinculados con la educación formal, en los ámbitos de educación preescolar, escolar y preparación de jóvenes para el trabajo. A partir de estos casos se presentarán algunas reflexiones más generales sobre los aportes de la educación no formal al sistema escolar.

A. Tres experiencias de educación de adultos

Del conjunto de programas educativos que se realizan con intervención directa de la comunidad hemos seleccionado tres ejemplos. Estos proyectos tienen en común las siguientes características:

- enfrentan problemas que el sistema escolar debería resolver, pero que no logra atender con efectividad;

- recurren a agentes educativos provenientes de la propia comunidad;
- reflejan el aporte que hacen organizaciones no gubernamentales a la educación de los sectores populares.

Es necesario aclarar que se han elegido proyectos chilenos no por ser los más importantes o porque no existan iniciativas similares en otros países latinoamericanos, sino porque conocerlos más de cerca facilita las reflexiones en torno al tema abordado. Se sabe que existe una extensa diversidad de experiencias de gran riqueza en todos los ámbitos, que sería también un referente interesante para este análisis.

1. Educación preescolar

Por lo general, la creación de servicios educativos para niños cuyas edades llegan hasta los siete años es uno de los grandes desafíos en América Latina, por cuanto muchos organismos consideran que este nivel debería ser instaurado como parte de la educación obligatoria (UNESCO, 1982). Algunos autores indican que en América Latina es necesario reconocer un valor en la educación temprana no sólo para que el niño entre en mejores condiciones a la escuela sino para proveerlo de atención en la salud y cuidado cuando sus padres trabajan; rehabilitación de trastornos de desarrollo; incorporación a normas y valores y, en general, favorecer condiciones de calidad de vida (Correa, 1987).

Se sabe que los niños pobres llegan a la escuela con una clara desventaja. La escuela representa el encuentro del niño con una cultura para la cual no ha sido socializado en su medio familiar. Ello se agrava más todavía frente a problemas tales como la desnutrición infantil, bajo nivel de escolaridad de los padres, salud deteriorada, desculturización, discriminación socioeconómica, etc. Por ello, en muchos países la existencia de la educación temprana se justifica independientemente de los efectos que pueda tener para una escolaridad futura. De este modo:

[...] importa el desarrollo del lenguaje en tanto amplía la capacidad de comunicación y, por consiguiente, su capacidad de pensamiento. El desarrollo de las habilidades cognitivas permite actuar sobre el mundo, reaccionar frente a él, resolver problemas, descubrir relaciones y sacar conclusiones (Correa. *op. cit.*: 7).

La importancia asignada a la educación preescolar se refleja en la amplia gama de experiencias educativas que se realizan en el campo

de la educación no formal. Algunas de ellas atienden exclusivamente a niños, otras trabajan con el niño y su familia y, por último, hay muchas que centran la atención en el niño, su familia y la comunidad (UNESCO, 1982). Por estas razones interesa caracterizar una experiencia que se llevó a cabo en Chile y que responde al tercer grupo de iniciativas mencionado.

Centros Comunitarios Educativo-nutricionales de la Florida y su estrategia educativa

El CREAS, organismo no gubernamental chileno, define la educación temprana como el proceso a través del cual el ser humano, desde su concepción hasta el ingreso a la educación general básica, desarrolla sus potencialidades para interactuar dinámicamente con su entorno (CREAS, 1986). Su estrategia educativa consiste en atender a niños entre dos y seis años de edad con grados de desnutrición moderado y leve, con la participación de mujeres pobladoras.⁴

Las acciones educativas se efectuaron a nivel de la municipalidad, como un proyecto del Área Social del municipio, ocupando un número significativo de recursos de la misma localidad. Se organizaron cuatro centros atendidos por 60 mujeres dando atención educativa y alimenticia a 550 niños.

La formación de las educadoras es realizada con el apoyo del equipo del CREAS y profesionales incorporadas al Programa de Empleo Mínimo para Jefes de Hogar.⁵ El proceso de formación se centra en el desarrollo de las propias capacidades de las mujeres, partiendo de una reelaboración de sus conocimientos y experiencias. Ello permite reforzar la autoestima y la autoconfianza de las educadoras para fomentar su iniciativa y creatividad.

Para facilitar el aprendizaje, el proceso de formación pone énfasis en:

- Desarrollo grupal: capacidad para trabajar en equipo, establecer relaciones democráticas, darse una organización interna, tomar decisiones y enfrentar conflictos.
- Capacitación técnica: desarrollo de las potencialidades educativas

⁴ El término "poblador" o "pobladora" significa persona que vive y forma parte de sectores geográficos urbano-marginales llamados poblaciones. Estas son equivalentes a las barriadas de Perú, las fabelas de Brasil.

⁵ El Programa de Empleo Mínimo para Jefes de Hogar (POJH) fue creado por el actual gobierno con el fin de subsidiar a cesantes que no encuentran trabajo.

y entrega de contenidos y técnicas necesarias para el trabajo con niños.

La estrategia educativa, la metodología utilizada (activa, participativa, vivencial y reflexiva) y los materiales elaborados con el propósito de apoyar el proceso de formación (“Manual para el trabajo de las educadoras con los niños”), permitieron constatar en su evaluación que:

- a) Existe un potencial educativo en las mujeres pobladoras que puede ser actualizado.
- b) Los resultados muestran que la utilización natural de los modos de crianza propios de las mujeres de sectores populares, provoca en los niños una resonancia afectiva y cultural que aumenta su valor educativo. Así no sólo se está dando respuesta a una necesidad básica sino que la experiencia se enmarca en una concepción más amplia de calidad de vida.
- c) Desde el punto de vista económico significa un mejor aprovechamiento de los recursos, en la medida que se utilizan los recursos propios de la comunidad, lo que a su vez se traduce en una reducción de los costos de la atención preescolar.
- d) Por último, esta experiencia muestra que la educación temprana puede ser abordada localmente, lo que lleva a generar alternativas más adecuadas en cada sector dentro de la perspectiva de una descentralización educativa con mayor participación de la comunidad.

2. Educación primaria

El estudio realizado por Carlos Muñoz y Sonia Lavín (1987) extrae conclusiones interesantes con respecto al problema del acceso y retención en educación primaria. En un total de 948 experiencias educativas fichadas se encontraron tres tendencias:

- Estrategias preventivas que se centran en programas de estimulación precoz y de educación preescolar.
- Experiencias que postulan estrategias compensatorias (reprobados, desertores, niños con problemas leves de aprendizaje, población rural dispersa y población indígena).
- Experiencias que plantean como eje la participación de la comunidad. Con respecto a este último grupo, indican que si bien estas intervenciones educativas no han sido suficientemente evaluadas, abren brecha a acciones integrales que tienden a borrar fronteras

entre educación de niños y adultos, así como los límites entre la educación formal y la no formal (Muñoz y Lavín, 1987: 85).

La intervención educativa que se presenta a continuación responde al tercer grupo de estrategias definidas en el estudio mencionado.

Talleres de Aprendizaje

El proyecto se inició en 1977 en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), organismo no gubernamental que forma parte de la Academia de Humanismo Cristiano dependiente del Arzobispado de Santiago.

Hay dos supuestos básicos en este programa: a) existe una situación de desigualdad educativa que afecta gravemente a niños de sectores populares y, por lo tanto, es necesario definir alternativas educacionales para contribuir a enfrentarla; b) existe en la comunidad un potencial educativo que puede ayudar a enfrentar el problema como un proceso de formación y promoción colectiva.

Esta experiencia funciona desde hace diez años y hasta 1985 había atendido a un total de 7 419 niños y formado a más de 500 educadores populares. El programa sigue funcionando en la actualidad y se ha extendido a diferentes regiones del país.

Los educadores o monitores son jóvenes pobladores, seleccionados por los organismos que apoyan la experiencia localmente (por lo general organismos parroquiales), de acuerdo con ciertos criterios fijados previamente (nivel de escolaridad, interés por trabajar con niños, capacidad para conformar equipo, etc.). Al ingresar al Taller de Aprendizaje los jóvenes se comprometen a realizar una serie de tareas (sesiones de trabajo con los niños, contacto con las familias de los niños, participación en sesiones de formación) por un tiempo estimado en ocho horas semanales durante diez meses aproximadamente. Los jóvenes participan voluntariamente.

En relación con el proceso de formación de monitores se pueden destacar los siguientes supuestos metodológicos (Vaccaro, 1981):

- La incorporación de experiencias personales enriquece un proceso de formación.
- Una mejor percepción y descubrimiento de la realidad poblacional sirve para planificar acciones educativas con mayor significación para los participantes.
- El análisis crítico de la realidad da sentido a las acciones educativas para proyectarlas hacia los problemas más globales de la sociedad.

- La formación considera a los educadores como actores de un proceso que se realiza con y para otros.
- La formación debe ayudar a resolver los problemas específicos que emergen de la realidad.

Quizás la opinión de un educador, joven poblador de Santiago, muestre el significado del método utilizado en esta experiencia (Magendzo, S., 1987):

Estuve conversando harto con un amigo que es profesor de Química y cumple el rol de Jefe del Departamento Técnico Pedagógico del Liceo. Después de la conversación me acosté pensando en ella, y descubrí que el Taller de Aprendizaje y la capacitación que me habían entregado —en cuanto a la educación y toda esa cosa— a los conocimientos de él eran similares y que la diferencia más grande era que yo sí sabía confiar en la gente y apreciar sus capacidades, como en las mías.

Yo me veo superior a él, no en conocimientos teóricos, sino en conocimientos prácticos, y que de ellos puedo sacar los teóricos... son conocimientos prácticos, como cosas propias de la vida.

La estrategia educativa de trabajo con los niños tiene las siguientes líneas orientadoras:

- La forma privilegiada de aprendizaje la entrega la práctica. El Taller se basa en “aprender haciendo” a partir de la vida y de la experiencia. El aprendizaje a través del juego posee un lugar central.
- La relación del educador o monitor con el niño debe ser personalizada, afectuosa e incentivar la participación creativa de los niños en las sesiones de trabajo.
- El educador debe desarrollar todo tipo de expresión de los niños; sea oral, física, artística, etc., y debe fomentar el aprendizaje por medio del trabajo grupal.
- Las actividades refuerzan valores tales como la solidaridad, el respeto, la creatividad, el espíritu crítico y la acción compartida.

Cabe señalar que los niños asisten voluntariamente a las sesiones que se efectúan, por lo general, los fines de semana. Esto facilita la incorporación de aquellos que asisten a las escuelas y de los que han desertado. Funcionan en locales comunitarios ubicados en el sector y que habitualmente son de la Iglesia Católica.

El material educativo ha consistido en “Unidades” de trabajo destinadas a los educadores, para ayudarlos a preparar las sesiones con los niños; un conjunto de “Cuadernillos” que pueden ser utilizados

directamente por los niños y, una serie de “Cartillas” para reforzar la formación de los educadores. Este material es aplicado en el programa y en otros programas que en Chile también se ocupan de niños en sectores populares.

Lo novedoso de este material es la opción por articular cada unidad en torno a un “proyecto” que integra diferentes aspectos del desarrollo del niño: actitudes, aspectos valóricos y cognitivos, y captación de la realidad a través del tema central que constituye el proyecto (la población, los personajes de Chile, el trabajo, etcétera).

Los resultados logrados hasta el momento muestran que la estrategia educativa ha sido exitosa en los siguientes términos:⁶

- Es valorada como una alternativa educacional que es remedial en un sentido y crítica al sistema, en otro. Para el niño y su familia representa una solución a un problema vital que es el fracaso escolar. En la primera etapa, con un control más riguroso de la experiencia, se pudo comprobar que más del 70% de los niños participantes habían sido promovidos de curso. Es un éxito por cuanto el diagnóstico fue hecho por los propios profesores de los niños.
- El programa permite expresar una “pedagogía de compromiso” que se manifiesta de diferentes modos: positiva relación educativa entre educadores y niños; un compromiso social en cuanto se participa en la solución de un problema de la comunidad; un compromiso político en la medida que la formación de los educadores contempla acciones para coordinar esfuerzos en un proceso de transformación social a más largo plazo.
- La propuesta educativa de los Talleres de Aprendizaje ha sido “apropiada” por la comunidad, al menos en dos sentidos: las comunidades han incorporado el programa como una actividad legítima frente a diferentes grupos. Por otra parte, los conocimientos y técnicas han sido recreados por los educadores de modo que hoy día, en la mayor parte de las localidades donde hay Talleres, funcionan autónomamente. El programa existe en cuatro regiones del país (Tercera Región al Norte, Quinta Región, Área Metropolitana y Octava Región al Sur). En tres de ellas los grupos funcionan en forma independiente.

⁶ El programa ha sido evaluado en dos etapas de su desarrollo por evaluadores externos a petición de la agencia que financia el programa desde su inicio. Los Informes de Evaluación han sido publicados por FLACSO, Santiago.

3. Capacitación de jóvenes para el trabajo

Los jóvenes que viven en los sectores urbano-populares enfrentan muchos problemas desde el punto de vista de su futuro e inserción en el campo laboral. Se estima que en 1982, en el Gran Santiago había cerca de 125 000 jóvenes que habían dejado de estudiar y no podían incorporarse al trabajo. Estos jóvenes que no estudian ni trabajan, tampoco tienen posibilidades de capacitación laboral. El sistema económico actual y el crecimiento heterogéneo de la economía han influido para aumentar significativamente el sector informal (talleres artesanales, venta callejera, servicios de reparación, organizaciones que trabajan por cuenta propia, etcétera).

El programa que se presenta a continuación trata de responder al problema de la capacitación desde una perspectiva comunitaria y teniendo como referente el sector informal y no el sector industrializado.

Programa laboral de jóvenes desocupados

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), organismo no gubernamental, inició en 1980 un programa de capacitación para jóvenes, con las siguientes características (Oteíza 1983):

- Participativo tanto en su concepción pedagógica como en su implementación, con el apoyo activo de las comunidades y de los propios participantes.
- Descentralizado, es decir, funciona en las mismas comunidades utilizando para ello locales comunitarios de las iglesias u otros y posee estructura central mínima.
- Basado en recursos humanos y materiales existentes, se buscó que los instructores fueran artesanos ("maestros") de la misma comunidad. Dentro de lo posible, se intentó una forma de capacitación de menor costo que aprovechara la infraestructura de cada localidad.
- Finalmente, la capacitación debía realizarse de tal modo que el joven tomase conciencia de la necesidad de fortalecer su compromiso con la comunidad.

Entre octubre de 1980 y agosto de 1984, se habían inscrito 2 349 jóvenes y egresaron 1 681. Esto indica que el programa había logrado una capacidad de retención del 72%. Las áreas ocupacionales de capacitación fueron las siguientes: construcción, electricidad, madera,

metal-mecánica, servicios y vestuario. Se intentaba así la capacitación en oficios de utilidad general que pudieran cubrir un mercado amplio y fortalecer las actividades económicas locales.

La metodología de capacitación se acerca mucho a la antigua modalidad "maestro-aprendiz" en la que se trataba de "aprender haciendo", con alguien experimentado en la práctica de su oficio. Los instructores son trabajadores de la misma comunidad. Ellos comunican su experiencia con el apoyo de educadores de adultos y, durante la experiencia, siguen trabajando en la producción. Los cursos son breves, pero intensivos: tres a cuatro meses, con cinco sesiones semanales. El carácter activo del proceso insiste, a través de la formación, en el fortalecimiento de valores tales como: iniciativa, auto-control, independencia, capacidad de trabajo cooperativo; valores que se vinculan al mundo del trabajo que los jóvenes deben enfrentar.

Aunque se reconoce que la capacitación no genera empleo, es importante situarse dentro de la realidad del joven urbano-popular. A través de la capacitación cuenta con una herramienta que le permite sobrevivir y aportar al sustento de su familia y de su sector. Sea que logre un trabajo remunerado o que ofrezca un servicio que signifique ahorro, el joven se siente socialmente útil. Por último, desde un punto de vista de la formación personal y social, los jóvenes participantes han manifestado que el programa les permite adquirir seguridad y confianza en sí mismos para enfrentar el mundo del trabajo.

B. ¿Qué aporta la educación de adultos al sistema escolar?

Para responder a este interrogante se proponen algunas reflexiones que tienen como referente las tres experiencias arriba expuestas.

El punto de partida para analizar la contribución de la educación de adultos al sistema escolar es la preocupación por la educación de los sectores populares. Desde esta perspectiva se hace mención a dos aspectos importantes: aportes en relación con la finalidad o los problemas que estos programas resuelven y contribuciones con respecto de los métodos utilizados en estas intervenciones educativas.

En relación con la finalidad de los proyectos y programas de educación popular, cabe mencionar su apoyo al cumplimiento de metas del sistema escolar. Las tres experiencias descritas tienen algunos elementos comunes que, al igual que otros proyectos latinoamericanos, son altamente interesantes para ejemplificar tales aportes.

Desde luego, las tres responden a necesidades de los sectores populares que son importantes. En el caso de la educación preescolar, *suple una carencia del sistema formal* que ha sido enfrentada comu-

nitariamente con recursos propios, lo que muestra la viabilidad de estas acciones (UNESCO, 1982). Numerosos programas en América Latina dan cuenta de este tipo de aporte.

En la misma perspectiva, el trabajo que se realiza con los niños en los Talleres de Aprendizaje, *complementa las acciones del sistema escolar* para prevenir el problema del fracaso escolar, de graves repercusiones para los sectores populares. No sólo ayuda a la sobrevivencia de los niños en la escuela, sino también intenta darles lo que el sistema no les ofrece o lo que la escuela hace mal: estimularlos a superar las dificultades; fomentarles la autoestima tan deteriorada en los niños de sectores populares; acortar la distancia entre su cultura y la de la escuela. Con experiencias como la mencionada se evita la deserción escolar, se mejora el rendimiento y se refuerza la confianza de los niños en sí mismos.

La tercera experiencia aporta una *vía alternativa de formación* para enfrentar la capacitación para el trabajo en el sector informal de la economía, dimensión de gran presencia e importancia en América Latina. El sector informal representa la única fuente de trabajo para un porcentaje alto de adultos y jóvenes de los sectores populares. Para la capacitación profesional de los trabajadores del sector moderno, existen programas de formación de alta calidad (por ejemplo el SENA en Colombia, lo que fue el INACAP en Chile), pero las alternativas de capacitación para el sector informal son limitadas y poco adecuadas a las características del trabajo informal.

Es interesante mencionar, por último, que la suplencia, complementación y sustitución de las metas que son del sistema formal de educación se enfrentan con otros métodos que tienen presentes las necesidades y características de los participantes.

Un segundo tipo de aportes está en la metodología de los proyectos y programas. Desde esta óptica sería necesario destacar los siguientes aspectos:

- *Los métodos y procedimientos* utilizados en las acciones educativas se inscriben en una noción de “educación para la acción”. La forma de proceder es grupal, comunitaria y participativa. Propicia un proceso de acción-reflexión-acción que permite partir de lo concreto y avanzar a niveles de mayor abstracción para lograr una síntesis entre teoría y práctica. Esta forma de aprender activa el pensamiento y abre caminos para nuevos aprendizajes muy ligados a la realidad y vivencias de los participantes.
- Los proyectos dan ocasión para que las propias personas sean activas en la definición y ampliación de *contenidos educativos*, don-

de lo propio de los sectores populares, lo cotidiano, la realidad, están en la base de las acciones propuestas. Se valora el conocimiento acerca del mundo popular: cómo piensa, qué lo motiva, cuáles son sus expectativas, cuáles son sus necesidades de orden afectivo. La experiencia y el conocimiento ganados en estos proyectos no sólo pueden servir para enriquecer el currículo escolar, sino también representan un buen punto de referencia para definir políticas (educativas y sociales) que respondan mejor a los intereses y necesidades de los sectores populares.

- *La relación educativa* que se establece entre educadores y participantes es altamente positiva para fomentar la confianza y la autoestima. Se facilita así una actitud creativa y de autoayuda frente a un medio, por lo general, adverso. Los proyectos rompen un esquema vertical de relaciones dando oportunidad para que educadores y participantes se integren en un proceso de interacción educativa que los involucra directamente.
- *La organización de las situaciones de aprendizaje* es flexible. El currículo se va construyendo y recreando en relación con los eventos que emergen de la realidad y de los propios participantes. Esta modalidad —habitualmente denominada taller— es un espacio donde es posible negociar las propuestas educativas y concertar actividades para la acción colectiva.
- En un buen número de intervenciones está presente la idea de *capacitar para formar a otros*. Esto, además de reforzar la capacidad educativa de la propia comunidad, permite formar recursos que son un aporte para la localidad.
- Se genera en los participantes una identidad compartida, producto de una *pedagogía del compromiso*. En los proyectos hay un encuentro entre personas que, a pesar de la diversidad y heterogeneidad en términos de intereses, motivación y visión política, pueden actuar en conjunto y reflexionar colectivamente. Es posible el diálogo y la búsqueda de consensos para transformar la realidad.

III. EDUCACIÓN DE ADULTOS Y SISTEMA ESCOLAR: PUNTOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO

¿Es posible articular ambos sistemas? Si lo es, ¿cómo y bajo qué condiciones puede hacerse?

Teniendo este interrogante como referente, se hace una reflexión sobre los espacios de encuentro y desencuentro entre ambos tipos de educación. No se pretende señalar espacios válidos para el conjunto de países latinoamericanos, por cuanto en cada uno de ellos in-

tervienen diversos factores (históricos, políticos, culturales y sociales) que es preciso tener en cuenta para concretar acciones en cuanto respuestas específicas a los problemas que enfrentan. Tampoco se trata de analizar dos parasistemas del sistema educacional mirados desde el conjunto de instancias, niveles y modalidades de educación con el propósito de fundirlos en uno solo o de articularlos en su totalidad.

Lo que se intenta es señalar algunos elementos que sirvan como puntos de reflexión para mostrar caminos de apertura de la escuela, que signifiquen un mejor servicio educativo y una enseñanza de mejor calidad para los sectores populares.

Toda reflexión sobre la relación entre el sistema escolar y la educación no formal debe partir teniendo en cuenta las siguientes situaciones que la condicionan:

- En primer lugar, el sistema formal es el principal vehículo de educación de la sociedad. Por tanto, no se trata de asumir una postura de ruptura diciendo que la escuela debe ser reemplazada por una educación no escolarizada. Lo que se busca es que la escuela cumpla un rol significativo para los sectores populares y con este propósito hay que definir ciertas estrategias y tácticas más allá del sistema escolar.
- Segundo, al Estado le corresponde otorgar educación al conjunto de la sociedad. Por esta razón, es tarea del Estado ofrecer educación de calidad a todos los sectores sociales. Para ello es fundamental que entregue los recursos necesarios no sólo al sistema escolar, sino a otras formas de educación presentes en la sociedad.
- En tercer lugar, aunque es responsabilidad del Estado garantizar la educación a todos los ciudadanos, ésta debe ser compartida con la sociedad civil. No en razón de una función compensatoria en la que la sociedad interviene porque el Estado no puede cumplir este rol, sino por motivos de integración social: el aporte de todos los otros agentes es necesario en la búsqueda, construcción y consolidación de un proyecto histórico común.

Hechas estas aclaraciones, se señalan a continuación algunos problemas y posibilidades de encuentro entre la educación formal y la no formal.

A. Espacios de desencuentro entre educación de adultos y sistema formal

Muchos podrían ser los tópicos abordados en este punto. Sin embargo, nos fijaremos en tres que inciden directamente en el tema de este documento.

En primer lugar, habría que recordar que en la mayoría de los países latinoamericanos nos encontramos frente a un sistema educacional en crisis. Presenta fenómenos de segmentación y desarticulación, funcionales a la conservación del monopolio de la educación por parte de grupos sociales minoritarios (Braslavsky, 1985). Mirado el problema desde las experiencias educativas no formales de adultos, nos encontramos frente a experiencias que, como se ha señalado, son marginales para el conjunto de la sociedad y que, por tanto, tienen una escasa visibilidad social. Estas constataciones nos llevan a afirmar que una articulación expresada en términos globales, como políticas educativas nacionales, no es suficiente y tampoco representa el único camino para contribuir a la solución del problema de las desigualdades educativas. Una vez más nos quedaríamos en el nivel de las buenas intenciones, que tiene poco efecto en la realidad.

Se agrega al punto anterior otra dimensión del problema. Aun cuando en la mayor parte de los países de América Latina hay una tendencia hacia una descentralización del aparato del Estado, persiste todavía una mentalidad centralista y canales de participación poco eficaces para recoger los aportes que los propios sectores populares pueden hacer a su educación. En el nivel de cada localidad nos encontramos con un brazo del aparato central que decide y controla lo que debe efectuarse en materia de educación. No existe un poder local desarrollado, producto de la entrega de poder desde el centro, dispuesto a generar espacios de participación para la base social. No hay un encuentro fructífero entre la función pública y la comunidad. Nuestra segunda afirmación es que la iniciativa de ganar espacios de participación debe provenir de los propios sectores populares, coordinados con los movimientos sociales y otras mediaciones interesadas en los sectores más pobres de nuestras sociedades.

Un tercer problema lo situamos en el ámbito de la información y comunicación. No sólo se presentan problemas para contar con información general, adecuada y oportuna que permita concretar planes de desarrollo local, aspectos deficitarios habitualmente en los sistemas escolares. Además, hay problemas de comunicación e información en una misma localidad o entre localidades. La comunicación fluye en círculos concéntricos, lo que tiende a generar aisla-

miento y atomización. Nuestra afirmación es que un encuentro entre la educación de adultos y la formal se sustenta en la capacidad de generar canales y redes de comunicación ágiles o en aprovechar mejor los existentes (medios de comunicación de masas).

B. Espacios de encuentro entre educación de adultos y sistema formal

Al igual que en el punto anterior, es necesario indicar que el tema no se agota en las proposiciones que se hacen. Estas deben ser tomadas como puntos para un debate abierto a la búsqueda de otras alternativas y dimensiones de este problema.

En primer lugar habría que reforzar la idea de encuentro sobre la base de la territorialidad. Como se ha expuesto anteriormente, el territorio constituye una base sólida, concreta y visible para reforzar la participación y para asociar intereses similares entre la escuela y la comunidad. La idea de los “núcleos educativos” propuestos en algunos países latinoamericanos está detrás de esta proposición (Rivero, 1979). Es así como la escuela puede descubrir un nuevo sentido de la educación orientado a “satisfacer los imperativos de vida, de salud, de crecimiento y de desarrollo de los usuarios” (UNESCO, 1985: 16), implantando diferentes modelos operativos, adoptando una secuencia de desarrollo diferente de acuerdo con las necesidades de la comunidad y respetando los diversos ritmos de desarrollo debido a las limitaciones impuestas por medidas políticas, actitudes culturales o disponibilidad de recursos. En resumen, se trata de transformar la escuela tradicional en escuela comunitaria. Se sugiere que de este modo las escuelas de áreas marginalizadas y rurales tengan una progresión paralela *igual y apropiada*, pero con diferentes manifestaciones de las que han sido diseñadas para la escuela urbana modal (*idem*, 19).

Un segundo aspecto se relaciona con la posibilidad de generar proyectos educativos amplios e integradores abordados por la escuela y otras agencias educativas como respuesta más eficaz a los problemas de la comunidad. El intercambio de experiencias, el reconocimiento de ámbitos problemáticos, los procesos de investigación (particularmente la investigación cualitativa), son aspectos concretos que, entre otros, pueden contribuir a esta finalidad. Así, se ve la importancia de las organizaciones no gubernamentales latinoamericanas que trabajan en educación. En la mayor parte de ellas existen especialistas de alta calificación (pedagogos, sociólogos, psicólogos, economistas) que han ganado mucha experiencia en la acción social y educativa en medios populares y en conocimiento sobre la realidad

popular. Estos recursos son, por lo general, mal aprovechados por el aparato público y casi ignorados por los ministerios de educación.

Un tercer aspecto tiene que ver con el rol de los docentes en el nivel de la comunidad. Algunos estudios señalan que profesores que trabajan en escuelas rurales y participan en actividades para adultos como alfabetización, salud pública, organización de cooperativas, etc., cambian la perspectiva con la cual enseñan a sus alumnos. En esta línea sería interesante destacar la idea de educadores polivalentes. Vera caracteriza el tipo de acciones que debe emprender este tipo de educador. Entre ellas, indica que el término de educador polivalente se refiere a un conjunto de personas que, si bien se hallan insertas en la escuela o en otras instituciones, están en condiciones de trabajar fuera de ellas en estrecho contacto con la comunidad. No sólo están en condiciones de realizar directamente actividades educativas, sino también de promover y cooperar con la comunidad para que las asuma por sí misma (Vera, 1985: 43).

En cuarto lugar, habría que mencionar el uso de locales y equipamientos. En muchos casos existen formas espontáneas o institucionales de colaboración entre la educación escolar y la de adultos. Habría que intencionar estos acuerdos de modo que la escuela dé espacios a diversas iniciativas educacionales y, a su vez, acepte efectuar acciones educativas en otras organizaciones. En algunos países existe una concepción polivalente de los equipamientos municipales (UNESCO, 1982: 1).

Resumiendo los aspectos centrales, podría concluirse que diversos problemas mencionados en este trabajo caen dentro de las finalidades del sistema escolar, pero como éste no logra enfrentarlos adecuadamente, son abordados desde la educación de adultos. Se señalaron ejemplos ligados a la educación preescolar, primaria y a la capacitación para el trabajo. Está ya establecido que las actividades de alfabetización y educación inicial de jóvenes y adultos debieran tener este carácter no escolarizado, participativo. Habría que seguir indagando qué otros ámbitos de acción pueden ser mejor enfrentados con este tipo de estrategias.

Por último, es preciso señalar que una contribución muy importante de la educación de adultos al sistema escolar, se refiere al aspecto metodológico. A lo largo de este trabajo hemos mostrado que la educación de adultos ha sido exitosa para acercarse a la comunidad y valorar la cultura popular; también para vincularse a las organizaciones representativas de los sectores populares; ha definido modalidades de trabajo que apuntan a la formación de los propios actores en su proceso de formación; ha logrado seleccionar y definir contenidos

educativos con significado para los sectores más excluidos de la sociedad; utiliza metodologías activas, grupales y participativas. Hay un modo de enfrentar el proceso educativo que responde a una estrategia inmediata —dar satisfacción a las necesidades básicas de los sectores pobres— y una estrategia en más largo plazo que es el cambio de la condición de vida de estos sectores. Este conjunto de experiencias puede ser un aporte real para la generación de políticas sociales con participación y representatividad de amplios sectores de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARQUERA**, Humberto *et al.*, “Las principales propuestas pedagógicas en América Latina”, en P. Latapí y A. Castillo, compiladores: *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*, México, UNESCO, CREFAL, pp. 13-37.
- BECA C.**, Eugenio, “Educación Popular: Aportes, limitaciones y desafíos”, Santiago, Chile, PIIIE, mimeo.
- BRASLAVSKY**, Cecilia, *La discriminación educativa en Argentina*, 1985 Buenos Aires, Argentina, FLACSO, Grupo Editor Latino Americano.
- BORJA**, Jordi; Teresa Valdés; Hernán Pozo y Eduardo Morales, “Dimensiones teóricas, problemas y perspectivas de la descentralización del Estado”, en *Descentralización del Estado. Movimiento Social y Gestión Local*, Santiago, Chile, ICI, CLACSO, FLACSO.
- CARIOLA**, Patricio, *Educación y participación en América Latina. Un paradigma emergente dentro del desarrollo educativo en América Latina*, Santiago, Chile, CEPAL.
- CORREA**, Rosario, “Revisión de la educación parvularia o educación inicial en América Latina”, Santiago, Chile, junio (en edición).
- CREAS**, “Educación inicial: necesidad de los niños, tarea de todos”, en *Del macetero al potrero. El aporte de la sociedad civil a las políticas sociales*, Santiago, Chile, UNICEF, Centro de políticas sociales y planificación en países en desarrollo, Universidad de Columbia, Nueva York, pp. 39-53.

- GAJARDO**, Marcela, "Evolución, situación actual y perspectivas de estrategias de educación participativa en América Latina", en M. Gajardo (Ed.), *Teoría y práctica de la educación popular*, Ottawa, IDRC, pp. 409-465.
- GARCÍA-HUIDOBRO**, J. Eduardo, "Educación de adultos: necesidades y políticas. Puntos para un debate", CIDE, noviembre.
- _____, "La relación educativa en proyectos de educación popular: análisis de quince casos", en M. Gajardo (editor). *Teoría y práctica de la educación popular*, México, PREDE-OEA, CREFAL, IDRC, pp. 167-257.
- GARCÍA-HUIDOBRO**, J. Eduardo y Sergio Martinic, "Las instituciones privadas y la Educación Popular: el caso chileno", Santiago, Chile, CIDE.
- LA BELLE**, Tomas, "Metas y estrategias de la educación no-formal en América Latina", en C. A. Torres (coordinador), *Ensayos sobre la Educación de los Adultos en América Latina*, México, CEE, pp. 111-138.
- LATAPÍ**, Pablo, "Prospectiva de la Educación de Adultos a la luz de la pobreza en América Latina", en P. Latapí y A. Castillo (compiladores), *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*, México, UNESCO, CREFAL, pp. 273-297.
- LE BOTERF**, Guy, "Développement coordonné de l'éducation scolaire et non scolaire", Documents de la Réunion d'experts sur le soutien administratif au développement coordonné de l'éducation scolaire et non scolaire, París, UNESCO, 7-11, diciembre 1981.
- MAGENDZO**, Abraham, *Curriculum y Cultura en América Latina*, Santiago, Chile, PIIE.
- MAGENDZO**, Salomon, "Transferencia y apropiación en proyectos de educación popular. Identidad del educador popular. Seis relatos de vida", Santiago, Chile, PIIE (en impresión).
- MARTINIC**, Sergio, "Saber popular. Notas sobre conocimientos y sectores populares", Santiago, CIDE.

- MUÑOZ** Izquierdo, Carlos y Sonia Lavín, “Estado del arte sobre estrategias para mejorar el acceso y la atención en Educación Primaria en América Latina”, México, Centro de Estudios Educativos, marzo, 1987 (en edición).
- NÚÑEZ**, Ivan, “Administración municipal de las escuelas: La participación del profesorado”, Santiago, Chile, PIIE.
- NASSIF**, Ricardo, “Tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1984 1980)”, en Nassif, R.; G. Rama y J. C. Tedesco: *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, CEPAL, PNUD, Editorial Kapelusz.
- OTEÍZA**, Fidel, “Una metodología alternativa de capacitación laboral: 1983 sistematización de una experiencia”, Santiago, Chile, CIDE.
- RACZYNSKI**, Dagmar, “Estrategias de sobrevivencia en sectores 1987 populares urbanos”, en Dooner P. (ed.), *La opción preferencial por los pobres. De la teoría a la práctica*, Santiago, Chile, CISOC, Bellarmino.
- RIVERO**, José, “La educación no formal en la Reforma Peruana”, 1979 Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina, UNESCO, CEPAL, PNUD.
- SOLARI**, Aldo, “Desigualdad social y educación de adultos en América 1982 Latina”, en C. A. Torres (Coord.): *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*, México, CEE, pp. 21-33.
- UNESCO**, “L’articulation de l’éducation scolaire et de la formation extra- 1981 scolaire”, Problèmes relatifs au développement coordonné de l’éducation scolaire et non scolaire, Etudes et documents d’éducation, UNESCO.
- _____, Simposio Regional sobre formas innovativas de articulación 1982 que promuevan la vinculación entre la educación formal y no formal en el marco del Proyecto Principal, República Dominicana 29 de noviembre al 3 de diciembre de 1982, Informe final, Santiago, OREALC.

- _____, "La educación de Adultos en América Latina y el Caribe".
1984 Consulta Técnica Regional en el marco de la IV Conferencia Internacional sobre Adultos, La Habana, 5-10 septiembre 1983, Santiago, OREALC, marzo, 1984.
- _____, "Seminario Interregional operacional sobre la pertinencia de la educación primaria en zonas de urbanización rápida", Informe final, 9 al 13 de diciembre de 1985, Santiago, Chile, versión preliminar, UNESCO.
- UNICEF**, *Del macetero al potrero. El aporte de la sociedad civil a las políticas sociales*, Universidad de Columbia, Nueva York, Santiago, UNICEF, Políticas sociales o planificación en países en desarrollo.
- VACCARO**, Liliana, "Proyecto de formación y promoción colectiva en un área suburbana de Santiago de Chile: Formación de promotores poblacionales para la atención de niños entre 6 y 12 años", Trabajo presentado en el Seminario de UNESCO sobre formación de promotores de base en programas de alfabetización en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Managua, Nicaragua, 10 al 16 de diciembre de 1981, Santiago, UNESCO.
- _____, "The use of community resources to help high risk school children. An eight-year chilean project", Ponencia presentada a Comparative and International Education Society Meeting, Toronto, marzo 13-16, 1986, Santiago, PIIE.
- VACCARO**, Liliana y Bernardita Ballast, "La autogestión educativa en proyectos de educación popular: el caso de los Talleres de Aprendizaje", Chile, PIIE (en edición).
- VERA**, Rodrigo, "Un marco para la elaboración de estrategias diversificadas de formación de educadores polivalentes". Documento Base del Seminario Técnico Regional sobre Formación de Educadores Polivalentes para comunidades rurales, Paipa, Colombia, 4 al 8 de noviembre de 1985, Santiago, UNESCO, OREALC.